

MEMORIAL 2002
CONCURSO PARA PROFESSOR TITULAR

Anna Rachel Machado - PUC-SP

É isto que me parece interessante nas vidas,
os buracos que elas comportam, as lacunas,
por vezes dramáticas,
mas às vezes nem isso.

Catalepsias ou uma espécie de sonambulismo por vários anos,
é isto que a maioria das vidas comporta.

É talvez nesses buracos que se faz o movimento.

(G. Deleuze, *Conversações*.

In: *Memorial*, Anna Rachel Machado, 1996)

Non seulement le souvenir ne rend pas compte d'un événement,
mais encore ne garantit pas la véracité du souvenir lui-même,
toujours susceptible d'être remanié
par un souvenir ou un événement ultérieur.

(M. Neyraut, *De l'autobiographie*.

In: *Memorial*, Anna Rachel Machado, 1998)

Chegado aqui, onde estou, conheço

Que sou diverso no que informe estou.

No meu próprio caminho me atravesso.

Não conheço quem fui no que hoje sou.

(Fernando Pessoa.

In: *Memorial*, Anna Rachel Machado, 1998)

As epígrafes de meus memoriais anteriores continuam a refletir algumas de minhas crenças sobre as auto-narrativas: a de que é em seus buracos e lacunas que podemos encontrar o que há de mais interessante das vidas narradas; a de que a veracidade do relato de si mesmo nunca está garantida; a de que o ontem está inexoravelmente marcado pelo olhar de hoje.

Entretanto, narramos. Segundo Ricoeur, narramos para dar ordem ao caos, ou melhor, para criar um simulacro de ordem, para podermos ter a sensação de que há um sentido em nossas vidas, qualquer que seja ele. É esse “sentido”, por mais precário que seja, que vou buscar na escritura deste memorial, com a consciência de suas lacunas, assumindo o risco da não veracidade e do viés do olhar. Para isso, é nos textos, nos meus próprios e nos de outros que me cercam, que busco o fio condutor.

Neles é que busco discernir, de um lado, o fio condutor invisível e os núcleos propulsores de minhas atividades acadêmicas e científicas mais recentes e das perspectivas que para elas se abrem e, de outro, as diferentes vozes que me cercaram nesses momentos, com influência decisiva nos caminhos percorridos.

Sem dúvida alguma, foram três esses núcleos geradores, que, de formas diferentes, contribuíram para o desenvolvimento de minha vida científica e acadêmica nesses últimos anos: a solidificação das relações com os pesquisadores do “grupo de Genebra”, o desenvolvimento do Projeto *Cultura da Escrita* (Rangel et alii, 1998 e ss.) e minha participação em duas linhas de pesquisa do LAEL: na de *Linguagem e Educação* e na de *Linguagem e Trabalho*. Embora a influência desses núcleos seja analisada de forma separada no que vem a seguir, foi a sua interação, internamente desencadeada, que se constituiu como o verdadeiro motor propulsor.

Numa primeira abordagem, é fácil constatar que os três estão relacionados a uma questão que têm sido constante em minha atuação acadêmica e científica, desde seu início, nos idos da década de setenta: a busca de diferentes formas de contribuir para a melhoria do ensino, principalmente no que se refere à leitura, à produção textual e à formação de professores.

No início da década de 90, de 93 a 95, essa busca, conforme relatado em memoriais anteriores, levou-me a desenvolver parte de minha pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, quando tive a oportunidade de conviver com os pesquisadores que desenvolvem o chamado interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, Schneuwly e Dolz, principalmente).

Tomando como pressuposto o papel fundamental da linguagem na ação e no desenvolvimento humano e assumindo o relacionamento dialético entre a teoria e a prática, essa nova psicologia de linguagem, de origem vigotskiana, dá às ações escolares um estatuto particular, o de objeto privilegiado de uma nova Didática de Línguas, o que veio ao encontro de minhas necessidades e questões centrais, oferecendo-me um quadro que, embora não acabado e não imutável, apresenta uma coerência interna bastante consistente.

Com o objetivo maior de compreender o funcionamento psíquico humano e seu desenvolvimento e reconhecendo o papel da linguagem na constituição do ser humano, o interacionismo sócio-discursivo instaura um verdadeiro programa de pesquisa, que busca a solução de problemas já levantados, mas não suficientemente resolvidos por Vygostsky, servindo-se, para isso, da integração de outras teorias lingüísticas e sociológicas, principalmente as de Bakhtin e as de Habermas, assim como de contribuições da Lingüística, o que lhe assegura um caráter nitidamente transdisciplinar,

É evidente, me parece, o interesse que essa teoria pode ter para a Lingüística Aplicada, quando voltada para as questões do ensino. É com base nessa teoria que tenho buscado, fundamentalmente, contribuir para a elucidação do papel dos gêneros nas ações de linguagem, para a construção de materiais didáticos voltados para seu ensino formal e para uma análise discursiva que permita a melhor compreensão do processo de formação de professores.

Essas questões estiveram inexoravelmente entrelaçadas no desenvolvimento do Projeto *Cultura da Escrita*, um grande projeto de assessoria docente, que, sob a responsabilidade do *Litteris - Instituto de Pesquisa e Assessoria em Linguagem -*, colocamos em execução na Universidade de Mogi das Cruzes, a partir de julho de 1998, ao lado de Egon de Oliveira Rangel, Maria Cecília Camargo Magalhães e Ana Luiza Marcondes Garcia,

O objetivo maior do projeto era o de instaurar uma verdadeira “Cultura da Escrita” nesse contexto universitário, visando envolver alunos e professores em reflexões e práticas de escrita e leitura pertinentes tanto à sua condição de sujeito/cidadão quanto à de universitário e de futuro profissional. Com ações concretas, visávamos “implementar o ensino de leitura e escrita como parte fundamental dos currículos de todos os cursos de graduação da Universidade” (Rangel et al., 1998). Para atingirmos esses objetivos, delineamos cinco tipos de atividades, que envolviam alunos e professores: as chamadas oficinas culturais, as oficinas temáticas, as oficinas específicas, o ensino informatizado de gramática e a formação de professores, as três últimas sob minha responsabilidade direta.

Meu trabalho central foi desenvolvido com a participação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães, em um processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, com os quais elaboramos o programa do curso a ser ministrado nos diferentes cursos e o material didático centrado na noção de gênero, a ser aplicado nas chamadas oficinas específicas. Assim, conseguimos desenvolver vários conjuntos de materiais didáticos, entre os quais o da “*Seqüência didática de artigo de opinião para diferentes cursos*” (Machado; Magalhães et alii, 1998) e o da “*Seqüência didática de resenha crítica para diferentes cursos*” (Machado; Magalhães et alii, 1999). Além desses, com características muito específicas, produzimos ainda o “*Material para ensino de gramática com suporte de computador*” (Machado, Barbosa et alii, 1999), para o qual, desenvolvemos um planejamento global alicerçado na idéia de contemplar o ensino da gramática em bases discursivas, bastante inovador, mas infelizmente não suficientemente explorado por nós do ponto de vista científico..

Ao mesmo tempo, até julho de 1999, prossegui com a tradução do livro “*As atividades de linguagem, textos e discursos*” (Bronckart, 1999), fundamental para o aprofundamento da teoria do interacionismo sócio-discursivo, uma vez que essa atividade me obrigou a uma reflexão maior sobre essa teoria, com inúmeras discussões com o próprio autor, tanto presenciais quanto à distância, na tentativa de buscar a melhor forma de compreender e traduzir os conceitos aí expostos. Além desse benefício de ordem pessoal, a publicação dessa tradução tem permitido que vários outros pesquisadores, tanto do LAEL quanto fora dele, utilizem e/ou discutam as idéias aí desenvolvidas, ampliando-se o debate acadêmico.

Todo esse trabalho de cunho teórico foi responsável por uma maior segurança em relação às práticas desenvolvidas para o Projeto Cultura da Escrita, ao mesmo tempo em que estas permitiram que as propostas de ensino de gêneros entrassem em prova com a instância da prática, evidenciando-se os problemas daí derivados, as dificuldades, a necessidade de sua adaptação aos contextos particulares.

Além desse trabalho contínuo com os professores de Língua Portuguesa da Universidade de Mogi das Cruzes, outras atividades foram também sendo desenvolvidas para grupos mais amplos do corpo docente da universidade. Exemplos delas são os diferentes projetos que levamos a cabo, visando ao aperfeiçoamento docente tanto de professores de outras disciplinas quanto de professores de Língua Portuguesa recém-contratados, como os projetos “*A universidade e a Cultura da Escrita: uma oficina para conhecer o projeto*” e “*O ensino de produção textual centrado na noção de gênero: A resenha crítica.*” Outros exemplo dessas atividades complementares foi o planejamento e execução do módulo “*Sumarização e Gêneros Resumidores e Comentadores*”, parte do curso “*O professor universitário como produtor de textos científicos, acadêmicos e didáticos*”, destinado à formação de professores de diferentes disciplinas como mediadores no ensino de leitura.

Toda a reflexão aí desenvolvida consubstanciou-se em vários artigos ou em comunicações em congressos, nos quais ou o problema da elaboração de material didático e/ou a problemática de formação de professores universitários estão enfocados.

Exemplo disso foi a comunicação “*Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*” (Machado, 1999 a), no 3º Colóquio Latinoamericano de Estudios del Discurso, em Santiago do Chile; a comunicação “*Metatextualidade em gêneros acadêmicos*” (Machado, 1999b), no III Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso: Análise do Discurso e Ensino de Língua Materna, no Rio de Janeiro; a coordenação do simpósio “*Leitura e produção de textos na universidade: problemas e propostas*”, no 9º Inpla, no qual, além da exposição de nosso projeto (Rangel et alii, 1999), contamos também com a apresentação de alguns professores de Mogi das Cruzes que expuseram os resultados obtidos com o trabalho junto aos alunos.

Ainda com origem no Projeto Cultura da Escrita, também em 1999, foi publicado o artigo “*La construction d’une séquence didactique pour la production de textes dans le cadre de la formation continue à l’Université*” (Machado, 1999c), em revista da Faculdade de Ciências

da Educação da Universidade de Genebra, que contou com artigos de autores brasileiros e genebrinos participantes do Acordo Interinstitucional existente entre nós.

Também em 2000, ainda como fruto do trabalho desenvolvido no Projeto Cultura da Escrita, participei de vários encontros científicos nacionais e internacionais, como da III Conference for Sociocultural Research, na Unicamp, com a coordenação de simpósio que reuniu pesquisadores brasileiros e genebrinos, no qual apresentamos a comunicação “*Culture de l’écrit – un projet pour l’université, ses utopies et sa problématique*” (Rangel et al., 2001).

Ainda nesse ano, coordenando o simpósio “Leitura e produção de textos na universidade: Problemas e Propostas”, no 10º Inpla, na PUC/SP, foi feita a comunicação “*Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*”, publicada posteriormente sob o título “Subsídios para a avaliação de material didático: as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas na aprendizagem de um gênero” (Machado, 2001a).

Neste trabalho, como contribuição para a teoria da transposição didática, sistematizei um instrumento de descrição e de avaliação das seqüências didáticas, que, com as devidas ressalvas, pode ser utilizado também em diferentes situações de avaliação de outros materiais didáticos destinados ao ensino/aprendizagem da leitura e produção de textos, permitindo uma reflexão maior sobre esses materiais e sua contínua reelaboração, de acordo com as características de um contexto educacional específico.

Por meio dele, pode-se efetuar o levantamento das capacidades que as diferentes atividades programadas implicam, verificando-se quais das capacidades envolvidas na produção textual estão efetivamente enfocadas e quais não estão. Considero, portanto, que esse instrumento pode ser extremamente útil em trabalhos de formação contínua de professores, quer seja para orientar a produção e a avaliação de material didático por eles produzido, quer seja para fornecer-lhes critérios para uma progressão curricular mais sistematizada ou para a análise e escolha de material didático pertinente ao desenvolvimento e às necessidades reais de seus alunos. Comprovando essa afirmação, trabalhos de outros pesquisadores que tem se servido desse instrumento, como é o caso de Martins Fontes (2002) e Cristovão (2000), tem mostrado a sua validade.

É ainda referente ao Projeto Cultura da Escrita a publicação, na revista *DELTA*, do artigo “*Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade*” (Machado, 2000), que, como o próprio título indica, bem exemplifica o tratamento integrado que tenho dado às questões teóricas e práticas de elaboração de material didático e de formação de professores.

Ainda com base nos trabalhos desenvolvidos para o Projeto Cultura da Escrita, em 2001, participei da Conference *Cultures of Learning: Risk Uncertainty and Education* Universidade de Bristol, com a comunicação “*Designing writing cultures in the context of a Brazilian University*” (Machado et al., 2001); e da Conference *Genres and Discourses in Education, Work and Cultural Life*, na Universidade de Oslo, com a comunicação “*The construction of didactic material on the notion of genre and related theories*” (Machado, 2001b).

Com base ainda nessa experiência de intervenção na universidade, tenho atualmente dois artigos no prelo: “*A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos*” (Machado, no prelo) e *A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de um nova situação de trabalho a ser desvelada* (Machado & Magalhães, no prelo). Do primeiro, apresentado à banca do concurso para professor titular, quero ressaltar algumas de minhas contribuições a outros pesquisadores. Em primeiro lugar, para os que se filiam diretamente à mesma linha teórica que sigo, apresento a relação por mim estabelecida entre as capacidades de linguagem envolvidas na produção de linguagem (Schneuwly & Dolz, 1998) e os níveis de análise postulados no modelo teórico adotado (Bronckart, 1999). Tal relação, segundo depoimentos desses pesquisadores, tem se mostrado bastante produtiva. Em segundo lugar, para esses mesmos pesquisadores e para outros do Programa do LAEL, o modelo didático da resenha crítica, apresentado no mesmo artigo, também tem sido produtivo, na medida em que tem oferecido subsídios para mestrandos e doutorandos, na produção de textos acadêmicos pertencentes a esse gênero.

Como se pode constatar, nos diversos trabalhos elencados, trato das duas questões centrais a que tenho me dedicado: a da descrição de gêneros com o objetivo de construir materiais didáticos para seu ensino e a da formação de professores universitários. Em relação à primeira, algumas conclusões a que esses trabalhos me conduziram merecem ser destacadas.

Em primeiro lugar, que o conhecimento completo sobre um determinado gênero não se encontra necessariamente disponível a priori, antes da elaboração do material didático, mas que a própria elaboração contribui para a construção desse conhecimento.

Em segundo lugar, que várias teorias podem - e às vezes devem -, ser utilizadas para a descrição dos gêneros e para a construção do material didático correspondente, devendo elas ser repensadas e adaptadas ao quadro teórico mais amplo que se assume. Foi assumindo essa tese é que foi possível construir modelos didáticos de gêneros, como o do artigo de opinião e da resenha crítica, modelos esses cuja construção prévia é indispensável para a elaboração de variados tipos de materiais didáticos, destinados a diferentes níveis de ensino. É essa tese ainda que me tem levado à busca de diferentes teorias, que, de acordo com interesses específicos, revelem-se adequadas e produtivas para a abordagem de uma ou outra questão específica. Este é o caso da Análise do Discurso francesa, da teoria da modularidade de Eddy Roulet, do interacionismo de Kerbrat-Orecchioni, da Gramática do Sentido, de Patrick Charaudeau.

Em terceiro lugar, é possível afirmar que os gêneros, embora não possam ser identificados exclusivamente por critérios lingüísticos, também devem ser descritos nessa dimensão, uma vez que os estudantes também devem dominar o uso de unidades lingüísticas características dos gêneros, não como simples formas, mas como traços de operações implicadas na produção textual;

Em quarto, que os materiais didáticos previamente construídos nunca estão definitivamente prontos e acabados, devendo estar submetidos a uma constante reformulação, oriun-

da de sua utilização real na sala de aula e, portanto, adequada às necessidades e capacidades reais de alunos particulares..

Finalmente, que não se pode tomar as características mais estáveis dos gêneros como “fôrmas” imutáveis, mas na sua dimensão sócio-histórica, o que faz com que consideremos a produção textual, ao mesmo tempo, como o lugar das restrições, mas também o de uma liberdade possível.

Em relação ao trabalho de formação dos professores, uma série de conclusões também pôde ser retirada. Em primeiro lugar, a de que a formação contínua de professores em serviço pode e deve se constituir não só como um local de seleção, de análise crítica e de refinamento de conhecimentos científicos já estabelecidos, mas também de construção de conhecimentos tanto dos professores e dos formadores/assessores/pesquisadores envolvidos quanto para as teorias que lhes servem de ponto de partida.

Em segundo lugar, a de que as críticas que se fazem ao professor em formação a respeito de sua dificuldade de compreender novas teorias em uso, em determinadas situações, pode ser atribuída, na verdade, ao próprio discurso do formador, que, ao contrário do que geralmente se pensa, pode ser tão contraditório quanto o dos professores.

Em terceiro, a de que as chamadas “resistências” do professor a essas novas teorias muitas vezes não têm motivações de ordem teórica, mas sim, são diretamente determinadas pelas contradições entre o trabalho prefigurado nos textos institucionais e condições concretas do trabalho do professor, pelas suas posições/alinhamentos frente à política interna da escola, pela forma de encaminhamento dado à formação pela própria instituição etc.

Finalmente, quero salientar que, tanto em relação à descrição de gêneros e elaboração de material didático quanto em relação à formação de professores, os trabalhos por mim desenvolvidos consolidam a convicção de que o papel do lingüista aplicado não é a de um simples aplicador de teorias, mas sim, o de real construtor de conhecimento científico ainda não desenvolvido nas teorias que lhe servem de base e/ou de crítico a conhecimentos já desenvolvidos nessas teorias.

Com essa perspectiva, pouco a pouco, a difusão dos trabalhos até aqui descritos foi permitindo a ampliação de meu raio de atuação. Assim, alicerçada na experiência prática e nos estudos teóricos, pude trabalhar com professores do ensino fundamental e médio na função de consultora em duas instituições de ensino fora do Estado de São Paulo: primeiramente junto ao Programa Especial de Professor/Pesquisador Visitante (PREVI) da pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora e, posteriormente, no programa da Secretaria Estadual de Educação à Distância e Formação Continuada de Goiás para a elaboração de material didático de alfabetização de adultos.

Do mesmo modo, pude ministrar cursos em outras instituições, tanto presencialmente, como o curso “*Gêneros e Transposição Didática: dos pressupostos teóricos à elaboração do material didático*”, no IEL/UNICAMP, quanto à distância, como o curso “*A Pesquisa em Sala*”

de Aula II: a construção de instrumentos de ensino/aprendizagem” do PREPES VIRTUAL, desenvolvido pela PUC/Minas.

Esse último, principalmente, me lançou novos desafios. Pela primeira vez, tive que produzir um conjunto coeso de materiais didáticos para a WEB, destinados a professores em Curso de Especialização à distância. Pela primeira vez, coordenei sessões de chats e fiz atendimentos individuais exclusivamente à distância, discutindo com os professores tanto os textos teóricos quanto os exercícios de utilização de conceitos teóricos à prática educacional. Todas essas atividades – novas para mim – me levaram a vivenciar e a refletir sobre a questão da educação à distância, sobre suas virtudes e problemas, reflexão essa que julgo indispensável continuar a desenvolver.

É a convicção dessa necessidade que me leva, atualmente, a tomar a responsabilidade de coordenar as atividades de um grupo de alunos do LAEL voltadas para o planejamento de ensino de produção e leitura à distância, para o módulo “*O professor leitor, produtor e pesquisador*”, a ser desenvolvido em Curso de Especialização/Formação de Professores mais amplo. Para isso, tenho buscado apoio em reflexões mais amplas de pesquisadores europeus, como em Eco (1995 e ss.) ; quanto em mais práticas, de norte-americanos, como Norton (2002). Com isso, começo a me integrar também com a linha de pesquisa “*Linguagem e Tecnologias*” do LAEL, recebendo substancial apoio dos professores do grupo EDULANG, do LAEL, com vasta experiência nesse campo.

Retomando a questão da ampliação de relações com pesquisadores e professores de outros estados, verifico que ela também se consolidou com a organização recente do livro “*Gêneros da Mídia e Ensino*” (Dionisio; Machado & Bezerra, 2002), ao lado das professoras Angela Paiva Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra, da Universidade Federal de Pernambuco. Com artigos de pesquisadores dessa universidade e do LAEL, o livro traz não só descrições de inúmeros gêneros da mídia mas também sugestões concretas para seu ensino efetivo, fornecendo poderão suporte efetivo para os professores do ensino fundamental e médio.

Todas as atividades até aqui enfocadas encontram-se fortemente inter-relacionados à minha prática docente, que tem me permitido, em diferentes cursos ministrados no LAEL, aprofundar e rever minhas posições, na discussão propiciada pelo encontro com mestrandos e doutorandos, orientandos meus e de outros pesquisadores.

De forma mais particular, tenho me preocupado em discutir os subsídios teóricos em que me especializei, auxiliando as pesquisas que seguem as propostas do interacionismo sócio-discursivo, como é o caso específico dos trabalhos desenvolvidos pelos orientandos das professoras Fernanda Liberalli e Maria Cecília C. Magalhães.. Exemplo de curso com essas características é o módulo Análise de Discurso, cujo programa foi enviado à banca do concurso para professor-titular e que ministro atualmente, para o qual tenho levantado, de forma exaustiva, as diferenças epistemológicas e metodológicas que distinguem o interacionismo sócio-discursivo de outras abordagens seguidas por pesquisadores-professores do programa.

Da mesma forma, as orientações levadas a cabo – quer seja de Iniciação Científica, quer seja de Mestrado ou Doutorado - têm me permitido o enfrentamento de diferentes problemas, a observação de diferentes contextos de ensino, a análise de diferentes gêneros, a transposição didática para diferentes níveis de ensino, o conhecimento de diferentes linhas teóricas de abordagem do discurso.

Em relação aos diferentes contextos de ensino para os quais tive que me voltar em função dessas orientações, estão aí incluídos o contexto de letramento inicial na escola (de Souza, 2001), de ensino de língua inglesa (Cristovão, 1997 e 2002), de língua francesa (Lousada, 2002), de segunda língua (Freitas, 2002), de História (Luca, 2000) e de formação de professores (Abreu, 1998 e ss.; Lousada, 2002; Mazzilio, 2002).

Em relação à análise de diferentes gêneros, as orientações têm me permitido a reflexão contínua sobre o conceito de gênero, sobre sua descrição e sobre seu ensino, sobre as características diversas que apresentam, como é o caso da lenda indígena (Coelho, 1998), da carta de leitor (Pompílio, 2002), da notícia (Cunha, 1998), do anúncio publicitário e da quarta-capa de livros (Cristovão, 2002), do lítero-musical (da Costa, 2001), da entrevista (Freitas, 2002), assim como de gêneros tipicamente escolares (Luca, 2000; de Souza, 2001; Mazzilio, 2002; Abreu, 2002).

Em relação à formação de professores, nova orientação tem sido dada às pesquisas por mim dirigidas. Integrada também à linha de pesquisa *Linguagem e Trabalho*, junto ao grupo *Atelier*, desde 1998, mantive sempre muito interesse em desenvolver investigações sobre a formação de professores, não sob o prisma essencialmente didático, mas sob o prisma das pesquisas que se desenvolvem em outras situações de trabalho humano, acreditando que, com isso, seria possível aumentar nossa compreensão sobre o trabalho educacional e encontrar novos procedimentos formativos.

Foi esse interesse que me motivou a postular, ao lado de outros pesquisadores, a ampliação das questões dessa linha de pesquisa, o que foi feito na prorrogação do Acordo Capes/Cofecub, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Perez Souza e Silva. Assim, pudemos desenvolver o Projeto de Pesquisa Integrado “*A linguagem na atividade educacional e a apropriação de competências discursivas na universidade*” (1999/2001), com a Prof^a. Dr^a. Maria Cecília C. Magalhães, no conjunto das atividades de nossa participação nesse acordo.

Esse projeto me permitiu dar o passo inicial na busca de uma integração maior entre as linhas de pesquisa *Linguagem e Trabalho* e *Linguagem e Educação*, do Programa do LAEL, integração essa prefigurada no artigo “*A assessoria a professores na universidade brasileira : a emergência de um novo tipo de trabalho a ser desvelado*” (Machado & Magalhães, no prelo), a sair em publicação que abrigará artigos de pesquisadores brasileiros e franceses do Acordo Capes-Cofecub.

Coincidentemente, em 2001, fomos convidadas pelo Prof. Jean-Paul Bronckart a participar do projeto “*L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation*” (Bronckart, 2001) como suas colaboradoras internacionais.

A coincidência que vemos aí é que os pesquisadores suíços, até então voltados para a questão educacional em sentido restrito, estão tomando posição semelhante à que estava sendo por mim defendida, na medida em que suas questões de pesquisa se voltam para contextos de trabalho diferenciados, incluindo-se neles o contexto educacional e na medida em que tomam conceitos e instrumentos de coleta oriundos das pesquisas sobre o trabalho, sobretudo as de origem francesa.

Em decorrência do convite para a colaboração nesse projeto, realizamos, ainda em 2001, uma série de encontros na Suíça, com a equipe de pesquisadores de Genebra, nos quais o discutimos e apresentamos duas palestras “*Genres, interactions et situations de travail*” e “*Le travail de consultant dans les universités brésiliennes: une situation de travail à explorer*”. Nesta última, revendo trabalho anteriormente feito, procuramos reconstruí-lo à luz dos conceitos de trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho real, que são explorados no projeto.

A partir daí, iniciamos a constituição de um grupo de pesquisa no LAEL, envolvendo professores e alunos, visando justamente a desenvolver um projeto de pesquisa nessa direção, cujo objetivo central será o de proceder a um conjunto de análises de situações de trabalho dos professores, confrontando textos referentes ao trabalho prescrito, ao trabalho real e ao trabalho avaliado/interpretado para constituir um conjunto de dados pertinentes para os métodos de formação pré-serviço e de formação contínua.

Quero ressaltar aqui que, dessa forma, vejo se consolidar um movimento, tanto de ordem pessoal quanto social, tanto no exterior quanto no LAEL, de aproximação das duas linhas de pesquisa às quais tenho estado vinculada. Sem nenhuma modéstia, considero que contribuí razoavelmente para isso, nas várias discussões continuamente efetuadas, há vários anos, com pesquisadores nacionais e estrangeiros engajados nessas linhas de pesquisa.

Assim, ao final do memorial, posso identificar o fio condutor da narrativa e seus personagens. Em ambos os casos, continuidade e ampliação são seus traços definidores. Como fio condutor, vejo que as mesmas questões que foram relacionadas logo no início continuam a ser os problemas centrais que me movem: o ensino de produção e leitura e a formação de professores, embora ampliadas para outros campos e/ou por novos pontos de vista.. Da mesma forma, os personagens, as vozes que me cercavam, continuam sendo as mesmas, mas a eles vêm se agregar muitas outras.

Posso então, retomando Ricoeur, “ter a sensação” de que há um “sentido” em minha vida acadêmica. Na continuidade, vejo uma certa “coerência”. Na ampliação, a emergência do novo. No embate entre a “coerência” e o novo, os conflitos vividos, mas não explicitados, visíveis apenas nas “lacunas” do relato. Dos conflitos, as contínuas transformações, que só me dão a única certeza de *que “sou diversa no que informe estou”*.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. (1998) “*A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador*”. *Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.*

_____ (2002) “*Formação de professores à distância: análise dos instrumentos, do processo e dos resultados*”. Projeto de tese de doutorado. *LAEL – PUC/SP.*

BRONCKART, J.-P. (1999) “Atividades de linguagem, textos e discursos”. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1997.

_____ (2001) “L’analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation”. Projeto de Pesquisa. Universidade de Genebra.

COELHO, M. do C. P. (1998) “*Caracterização do gênero lenda da Amazônia*”. Projeto de doutorado. LAEL – PUC/SP.

CRISTOVÃO, V. L. L. (1996) “*O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2*”. *Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.*

_____ (2001) “*Gêneros e Ensino de Leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*”. *Tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.*

DA COSTA N. B. (2001) “*O discurso lítero-musical brasileiro*”. *Tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.*

CUNHA, P. L. (1998) “*Caracterização do gênero notícia*”. Projeto de tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.

DIONISIO, A. P. & MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs). (2002) “*Gêneros da Mídia e Ensino*”. São Paulo: EDUC/Lucerna.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, b. (1998). “Pour un enseignement de l’oral – Initiation aux genres formels à l’école”. *Paris: ESF (Collection Didactique du Français).*

FREITAS, I. c. c. dos a. (2002) “*O falar de si mesmo na aula de Português como segunda língua – Uma seqüência didática sobre o gênero entrevista*”. Projeto de mestrado. LAEL – PUC/SP.

LUCA, G. B. (2000) “*Estudo de gêneros da História para fins didáticos*”. *Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.*

_____ (2002). “*Trabalho prescrito e trabalho realizado: a questão da avaliação escolar*”. Projeto de tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.

ERNICA, M. (2002) “*Música, trabalho e modernidade: representações sobre o mundo no trabalho na música popular urbana de São Paulo e do Rio de Janeiro na primeira metade do século*”. Projeto de tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.

LOUSADA, E. (2002) “*Co-elaborando um programa de curso: análise do material produzido e das estratégias de desenvolvimento dos professores envolvidos na elaboração*”. Projeto de tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.

MACHADO, A.R. (1999a) “*Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*”. *Caderno de Resumos*, III Colóquio Latinoamericano de Analistas del Discurso, Santiago do Chile

_____ (1999b). “Metatextualidade em gêneros acadêmicos”, Mesa-Redonda *Discurso, tipos, formas e funções*, *Caderno de Resumos*, III Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso: Análise do Discurso e Ensino de Língua Materna, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____ (1999c) “Recueil de données en entreprises: problèmes de méthodologie. In: Zap-pela, J. *Espaces de travail, espaces de paroles*”. Rouen: Publications de l’Université de Rouen-CNRS, 252. (Collection Dyalang). ISBN 2-87775-2503: pp. 99-105 (capítulo de livro)

_____ (1999d) “La construction d’une séquence didactique pour la production de textes dans le cadre de la formation continue à l’Université”. *Pratiques langagières et didactiques des langues. Cahiers de la Section des Sciences de l’Education de la FAPSE*, 91. Universidade de Genebra: 215-248. ISBN 2-940195-10-2.

_____ (1999e). “Descrição do método de coleta de dados sobre a leitura dos operários”. *theSPecialist*, nº especial, São Paulo: Educ: 333-348.

_____ (2000) “Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade”, *DELTA*: 16, 1: 1-25. ISSN 0102-44502.

_____ (2001a) “Subsídios para a avaliação de material didático: as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas na aprendizagem de um gênero”. *Intercâmbio*, X. PUC/SP.

_____ (2001c) “The construction of didactic material on the notion of genre and related theories”, *Cadernos de resumos*, Universidade de Bristol, Inglaterra.

_____ (no prelo) “A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos”. In: M. C. C. Magalhães (org.). São Paulo: EDUC (As faces da Linguística Aplicada).

MACHADO, A R. & BARBOSA, J. & al. (1999). “Material para *Ensino de Gramática com Suporte de Computador*”, Instituto Litteris/Universidade de Mogi das Cruzes.

MACHADO, A R.; MAGALHÃES, M. C. C. (1999/2001). Projeto integrado de pesquisa. “*A linguagem na atividade educacional e a apropriação de competências discursivas na universidade*”. PUC/SP.

MACHADO, A. R. & MAGALHÃES, M. C. C. (no prelo) “A assessoria a professores na universidade brasileira : a emergência de um novo tipo de trabalho a ser desvelado”. In: M. C. P. Souza e Silva (org.).

MACHADO, A R. & MAGALHÃES, M. C. C. et al. (1998). “*Seqüência didática sobre artigo de opinião de jornal para a área de Ciências Humanas*”. Instituto Litteris/Universidade de Mogi das Cruzes.

MACHADO, A R.; Magalhães, M. C. C. et al. (1999) “*Seqüência didática de resenha crítica para diferentes áreas*”, Instituto Litteris/Universidade de Mogi das Cruzes.

MACHADO, A R.; Magalhães, M. C. C.; Rangel, E. de O. & Garcia, a. L. (2001) “Designing writing cultures in the context of a Brazilian University”, *Cadernos de resumos*, Universidade de Oslo, Noruega.

MARTINS FONTES, M. do C. (2002). Tese de doutorado em desenvolvimento.

Mazzilio, T. M. da F. (2002) “*A multivocalidade do discurso diarista e a formação de cidadãos críticos: gêneros e vozes resgatando identidades*”. Projeto de tese de doutorado. LAEL – PUC/SP.

POMPILIO, B. (2002) “*Subsídios para o ensino do gênero carta de leitor*”. Dissertação de mestrado. LAEL – PUC/SP.

RANGEL, E. de O. ; Machado, A.R.; Garcia, A. L. M. & Magalhães, M. C. C. (1998) “*Projeto Cultura da Escrita*”. Universidade de Mogi das Cruzes. (circulação interna).

_____. (1999) “O Projeto Cultura da Escrita: proposta para o ensino de produção e leitura de textos na universidade”, “*Caderno de Resumos*”, 9º Inpla, PUCSP, São Paulo .

_____. (2001) “Um projeto para a universidade, suas utopias e sua problemática”. *Anais da III Conferência de Pesquisa sócio-cultural*, Campinas. 1370.doc.

de Souza L. V. (2001) “*As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*”. Tese de doutorado. LAEL/PUC-SP.

PÁGINAS DA WEB

ECO, U. (1995). *A conversation on information – an interview with Umberto Eco*, by Patrick Coppock, http://www.cudenver.edu/~mryder/itc_data/eco/eco.html.

ECO, U., LE GOFF, J. & COLOMBO, F. *Manuel Intéreactif de savoir*: <http://www.academie-universelle.org/manuel/manuelf.htm>.

NORTON, W. Designing WEB training: <http://208.139.207.99/>.