

# MEMÓRIA NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Regina Maria Varini MUTTI  
([reginamutti@terra.com.br](mailto:reginamutti@terra.com.br))

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Nesta reflexão, buscamos relacionar memória e discurso pedagógico. Destacamos, na perspectiva de Pêcheux (1999), a mobilização da memória pelo acontecimento, numa tensão entre a regulação e a desregulação. Partimos da hipótese de que, no processo de constituição de uma nova posição enunciativa no discurso pedagógico, torne-se possível apreender a atuação da memória, implicada no “gesto de interpretação” (Pêcheux, 1990) do sujeito-professor. Assumir posição no discurso demanda ser capturado numa “forma-sujeito” de um modo que, ao identificar-se, marcando-se pois a regularidade, abre-se também espaço para que o sentido diferente fique registrado na memória discursiva. A deriva do sentido decorre do fato de que a identificação não se dá sem falha.

Trazemos elementos para essa discussão, a partir de uma análise que situa o processo de filiação do sujeito-professor ao discurso pedagógico que acolhe a informática, a partir da escola. A questão que norteia a nossa reflexão é: que efeitos de sentidos apontam à constituição da memória, nessa posição enunciativa?

Reiteramos as palavras de Pêcheux (1999, p.56), que situa a memória como um “... espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”, um espaço, portanto, sempre aberto à diferença, a cada enunciação do sujeito histórico; enunciação caracterizada por operações que regulam a retomada e a circulação do discurso nas práticas sociais pela ação dos sujeitos. Em decorrência, ressalta o autor que um acontecimento pode escapar à inscrição na memória, não ficando nela registrado, bem como também pode ser “absorvido na memória, como se não tivesse acontecido” (p.50). Na atividade de reconstituição do acontecimento pela memória, o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização, pois surtem o efeito de já-lá; no entanto, se desestabilizam pelo sujeito que os resgata na sua enunciação, sempre única.

A heterogeneidade e dinamicidade, atribuídas à memória, está imbricada no conceito de discurso, que está na dependência da implicação dos conceitos de estrutura e acontecimento que estão na origem dos enunciados. Conforme o autor, “todo enunciado, toda seqüência de enunciados” apresenta “pontos de deriva possíveis”, “oferecendo lugar à interpretação” do sujeito (Pêcheux, 1990, p.53).

“O acontecimento discursivo novo”, diz o autor, “vem perturbar a memória”, podendo “desmanchar a ‘regularização’ ... o acontecimento desloca

e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior”, podendo inaugurar-se uma nova série (Pêcheux, 1999, p.52), ou estabelecer-se a paráfrase mediante a integração do acontecimento (p.53).

A dialética de reprodução/desestabilização pode ser apreendida nas materialidades discursivas - os enunciados. “Sob o mesmo da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase.” (p.53)

Ao designar a memória como “espaço móvel”, Pêcheux destaca a variância que a caracteriza, bem como a condição de plurivocidade dos sentidos que coexiste com a ilusão do homogêneo no processo de produção dos sentidos.

Os enunciados resultam de enunciações concretas dos sujeitos no mundo, e por isso é importante destacar que a memória não está isenta do “real histórico”, a contradição, e ao mesmo tempo do “real da língua”, a equivocidade. Toda retomada dá-se em condições de produção históricas específicas e atesta também que a língua que o sujeito usa para dar sentido não é um produto pronto e acabado, mas se amolda para a constituição dos referentes do discurso, levando-se em conta que a realidade reclama sempre sentido.

O referencial destacado nos leva a interrogar o discurso pedagógico em sua tendência conservadora, embora também esteja potencialmente sujeito a mudanças, e a acreditar que as práticas concretas, protagonizadas pelos sujeitos, dão margem a questionamentos. Nesse sentido, as práticas de emprego das novas tecnologias estão sendo significadas, medindo forças com as práticas tradicionais. Os laboratórios de informática estão ocupando espaço - pelo menos espaço físico - nas escolas, “olhando” para o sujeito-professor: como usá-lo? Mexe-se a rede de memória, num “conflito de regularização”, no momento em que o sujeito se posiciona, dando sentido ao acontecimento, constituindo memória.

Achard (1999) acentua que se deve à estrutura do discursivo a constituição da materialidade de uma memória social, esta sempre reformulada via novas enunciações concretas, pelas quais o sujeito temporaliza o mundo, a partir de lembranças ou esquecimentos.

Neste estudo, nos propomos a escutar o sujeito-professor, enquanto protagonista dessa nova posição enunciativa, no discurso pedagógico que está se estabelecendo. Nas formulações aparecem sentidos tradicionais, arraigados, cotejados com sentidos desestabilizantes, refletindo as contradições da realidade, onde as práticas pedagógicas acontecem, não independentes do desejo dos sujeitos.

#### Efeitos de sentidos

Tomemos para análise as formulações a seguir, buscando efeitos de sentidos relativos ao modo como o emprego da tecnologia está se legitimando

como um novo lugar de significação do pedagógico, na escola. A investigação toma três entrevistas realizadas com professores de escolas da cidade de Porto Alegre, em 2004 e 2005, os quais se reportam às experiências educativas relacionadas à informática no contexto escolar.<sup>1</sup>

O objetivo da análise são os “gestos de designação” que apontam aos “procedimentos de montagem” do trajeto da memória, conforme sugere Pêcheux (1999, p.55). Enfoca-se o modo como o repetível do discurso pedagógico se desloca, no posicionamento discursivo do sujeito-professor que narra a sua história de filiação no discurso da informática educativa na escola. Para tanto, destacamos as designações: (a) “projeto”, em referência à especificidade das atividades os computadores no currículo escolar, e, dentro do projeto, (b) “orientadora”, em substituição ao termo “professora”. Essas palavras apareceram como marcas de ênfase, na posição enunciativa analisada.

### Um “projeto” na escola

Nos pronunciamentos dos professores, as atividades de informática das quais participaram estavam vinculadas a um “projeto”, e a este se reportam. O projeto de que falam dois professores foi promovido e coordenado pela universidade, enquanto que uma professora se referiu a um projeto coordenado pela própria escola.

Um “projeto” para efetivar a informática educativa na escola tornou-se a condição de efetivar a prática de ensino com os computadores no currículo escolar. Fica bem marcado, na formulação a seguir, que antes da entrada do projeto da universidade não havia trabalho pedagógico com a informática, mesmo que a escola já tivesse instalado os computadores. Mas não se pode esquecer também que essa mesma instalação de computadores fez parte, por sua vez, de uma política governamental de implantação da informática nas escolas, cujo início data dos anos 80, no contexto rio-grandense, desenvolvida em projetos.

A palavra projeto, no discurso pedagógico, indica maior sofisticação quanto ao que se costuma entender como planejamento, uma vez que parece abranger também o sentido de pesquisa – projeto de pesquisa - ou um programa amplo de metas a serem alcançadas. Em se tratando da tecnologia, que é relativamente nova no contexto escolar, o termo projeto parece dar conta da especificidade da inovação que é pretendida, e ao mesmo tempo desaloja o professor de seu habitat; pois ele passa a depender de experts no domínio da ferramenta tecnológica, bem como de aplicações pedagógicas desta elaboradas pelos outros. Isso o coloca na posição daquele que não sabe, precisa aprender para se inserir num dado projeto de informática e, só depois, poder formular o seu próprio projeto. Vejamos:

---

<sup>1</sup> As entrevistas foram realizadas pelas alunas Juliana Vargas, do Curso de Pedagogia, e Bianca Ribas Mazzucco, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(1) Antes desse **projeto** eu tentei usar, mas não cheguei a **fazer projeto**, eu não cheguei a elaborar... tinha uns estagiários... eu combinava e às vezes eu ia, mas era mais para jogos. Mas quando não tinha estagiários eu não me animava a ir, pois a turma era muito grande, eu tinha 30 alunos.

O *projeto* próprio do professor está distante, para depois de sua alfabetização digital; de qualquer maneira, para poder usar o computador no ensino, não basta o trabalho isolado do professor, como é a tradição na escola, mas o trabalho conjunto com outros profissionais, pelo menos o especialista que se ocupa da base tecnológica: “os estagiários”. Desse modo, o emprego do computador se torna esporádico, apenas “para jogos”. A possibilidade de usar o laboratório não ajuda o professor no controle da turma numerosa, mas isso continua sendo cobrado dele.

O objetivo principal do projeto da universidade , tal como um professor sintetiza é amplo, abrangendo a alfabetização digital e o pedagógico:

(2) ... promover o uso do computador entre os alunos e professores , bem como o que se pode fazer com o computador.

Na formulação a seguir, destaca-se a importância do projeto como oportunidade de aprender a usar a máquina na escola:

(3) Passei a usar [os computadores] com o **projeto** (...), que aí tinha todo o acompanhamento dos bolsistas e todo o trabalho de formação onde discutíamos bastante sobre o trabalho realizado. ... eu acho uma mão na roda trabalhar com os alunos usando o computador e eles adoravam também.

O fato de que a participação no projeto demandava que todo um grupo de pessoas, e não mais um só professor assumisse o trabalho pedagógico, implicava que a responsabilidade de professor se diluísse entre o grupo do projeto, facilitando que o professor se deslocasse para o lugar de aprendente, nesse espaço especial:

(4) Eu e minha colega pensamos e elaboramos alguma coisa em relação ao **projeto**, mas as pessoas que estavam lá davam bastantes idéias... o que a gente podia fazer... mas como nós não entendíamos bem sobre as ferramentas, o que eu posso utilizar e o que o computador pode me oferecer em relação a isso... por isso é importante as pessoas que estavam lá.

... eu sempre sentia uma falta de apoio de profissionais em termos técnicos e em termos pedagógicos, eu sentia falta de uma orientação... aqui na escola não temos professor de informática ... na sala tinha no mínimo duas pessoas para dar apoio e dar esse atendimento quase que individualizado aos alunos.

Mas como esse trabalho conjunto se restringia ao período de trabalho do projeto, no laboratório de informática, na sala de aula, sem o computador e a equipe do projeto, as atividades se desenvolviam de modo tradicional. No entanto, as experiências eram lembradas:

(5) Quando eu fazia algumas atividades com letras eles [os alunos] diziam: lá no laboratório nós trabalhamos com essas palavras ... as crianças faziam uma relação com as atividades de sala de aula e do laboratório de informática.

Quando a professora diz que os alunos não desenvolveram projetos de aprendizagem, ela separa o que seria liderado pelo pessoal do projeto e o que teria uma maior participação dela mesma, enquanto professora.

(6) Não... eles começaram fazendo páginas, o início do trabalho foi uma página com algumas perguntinhas sobre o que eles mais gostavam. Foi mais em relação à identidade deles, depois eles adoraram colocar as fotos deles e da turma, as quais foram tiradas no laboratório, eles procuravam também figuras para enfeitar.

Constata-se que uma das atividades visando ao letramento digital previstas no projeto era a confecção da sua “página” pelos alunos, procedimento para iniciantes já conhecido na área da informática educacional, que parece ter aproveitado de outro modo a idéia de trabalhar a “identidade” do aluno na primeira série. O prosseguimento dessa atividade seria a realização dos “projetos de aprendizagem”, mas a experiência foi encerrada:

(7) Quando eles iam começar com os **projetos de aprendizagem**, terminou o **projeto**

Mas outro professor afirma que dentro do projeto da universidade ele pôde desenvolver várias modalidades de experiência com o computador, com seus alunos adolescentes, e para isso interagiu bastante com os bolsistas:

(8) ...eu sempre procurava conversar com os bolsistas buscando estratégias de como utilizar... qual a maneira adequada de introduzir a informática para adolescentes ... eu tinha muitas dúvidas e a gente não recebe formação específica da escola

... nós desenvolvemos páginas pessoais, projetos ... fazendo pesquisas ..., trabalhamos com chat, mail e jogos

... se utilizava a internet e assim dia que não tínhamos a internet era um caos porque toda a informação era da internet, pois aqui na escola faltam CD com enciclopédias e outras fontes de pesquisa

O professor se refere ao ensino por meio de projetos de conhecimento a partir do emprego do computador, mostrando ter levado em conta o propósito da universidade, e acena para a facilidade que a internet representa para efetivar esse tipo de ensino, inclusive para suprir a falta de outros materiais de consulta na escola.

No entanto, não é seguro que possa transformar a experiência especial, desenvolvida no laboratório de informática no tempo do projeto, numa prática de ensino usual, sugerindo que o ensino tradicional continua sendo feito nas bases tradicionais:

(9) ...novamente a falta de existir uma aula específica de informática... eu tenho conteúdos indispensáveis , o tempo é curto e a agitação é muita. Acaba faltando tempo e um planejamento mais pontual, mais criterioso para se desenvolver um projeto bem amarrado que permita um debate e um trabalho mais aprofundado do **projeto**.... A questão do debate e da discussão com adolescentes é muito complexa, eles vivem numa idade muito agitada e têm sérios problemas de comportamento, então a gente consegue fazer uma troca mais a nível emocional do que intelectual

Aparece na formulação acima a resistência a mudar o tradicional, particularmente em relação ao debate, que não é pensado para a modalidade do ambiente virtual mas no presencial; destaca-se ainda a importância dada à ajuda que o professor pode dar ao aluno em seus problemas, bem como a falta de uma aula específica de informática é indicada como uma grande restrição, pois garantiria um espaço-tempo em que haveria apoio tecnológico ao trabalho docente. E prevalece o sentido de que o professor tem o dever de cumprir os conteúdos, de que o trabalho com a informática seria restrito e não central, até porque dependeria de uma aula específica apenas.

Referindo-se ao tempo em que participou do projeto, as aprendizagens que realizou ficaram assim representadas para uma professora:

(10) Eu aprendi tanta coisa que não tenho nem como contar! Eu nunca fui uma *expert* em computação, fazia meus textos, mandava uns *e-mails*, então eu nunca fui uma usuária. E cada coisa que a gente aprendeu, aqueles *blog*, a trilha virtual, o *chat* com os professores. Me lembro que várias coisas que nós fizemos eu realmente não sabia.

Lembra, pois, a variedade de atividades específicas de base tecnológica e dirigidas a modos diversos de interação que lhe foram propiciados. E sintetiza, afirmando que o contato com a máquina foi muito significativo, embora o tempo não tenha permitido maior apropriação:

(11) ...o contato com a máquina, na nossa realidade são raríssimos os casos de crianças que têm contato fora da escola. Este contato que eles tiveram foi muito significativo, não conseguiram se apropriar, mas só essa coisa deles sentarem em dupla, de conseguirem compartilhar, embora às vezes tivéssemos algumas brigas, foi muito importante para eles.

Falando em compartilhar, o professor se refere a uma mudança em relação ao trabalho pedagógico tradicional, mais individual. Mas a indisciplina, gerada na escola tradicional, mostra-se como um problema que se estendia às aulas no laboratório, durante o projeto:

(12) ...na verdade eu não fui muitas vezes, muitas vezes por restrição, a minha turma, eles estavam num nível de indisciplina muito grande, mesmo assim eu consegui alguns avanços mas acabava sendo tão estressante... a punição era não ir ao laboratório

... insegurança em controlar os alunos lá na sala e de fato um professor só para controlar uma turma inteira é muito cansativo

Situa-se a dificuldade do professor de manter um trabalho especial, que envolvia outros profissionais, máquinas caras e exigia a colaboração entre os pares, sem as condições mínimas de disciplina. Esse tema, bastante recorrente, merece reflexão mais acurada. De qualquer forma, o professor refere que esses alunos mudaram com o trabalho no laboratório, pois:

(13) ...antes do **projeto**, qualquer coisa que eu pedisse para eles trazerem para a aula era um custo e para trabalhar no laboratório eles procuravam material por conta própria e traziam

Ao mesmo tempo, a colaboração entre os professores da escola se intensificou, motivada pela participação no projeto, bem como a instrumentalização para a comunicação entre escolas:

(14) ...eu conversava bastante com a professora A, que me dava uma dicas de sites que eles poderiam encontrar jogos de alfabetização, ela sempre levava a turma dela e dizia onde procurar coisas ...eu acho extremamente positivo pelo lado da comunicação ... instrumentalizá-los na troca de *e-mails* entre si, e eu acredito que essa seja uma forma de capacitá-los na informática, deles conseguirem receber e enviar e-mails

Nas formulações que se seguem, situa-se a designação projeto não mais em referência a um projeto do qual a escola participou, mas que atualmente está suspenso. Diferentemente, a escola criou seu próprio espaço de inserção da informática, dentro de um projeto especial, que recebeu a designação de “disciplina de projeto”. A disciplina de projetos é caracterizada como uma disciplina complementar ao currículo; destaca a professora, que se trata de

(15) ... uma disciplina que não envolve menções nem notas... está embutida dentro da disciplina do professor ... eles [os professores] trabalham, digamos , mais light, né [do que os orientadores] ....nós somos atualmente somos três professores de projetos que somos os **orientadores** ...eu sou **professora** de português

Além da responsabilidade para com a gestão da disciplina de projeto, a professora mantém sua função em relação à disciplina regular que ministra. O trabalho de orientação está embasado em documento de elaboração coletiva. Buscando em seus materiais escritos uma definição da disciplina de projetos, ela lê os objetivos:

(16) ... oportunizar ao educando a construção e aprimoramento dos seus conhecimentos através da pesquisa”... dentro disso trabalhamos a competência do saber selecionar, classificar as informações ... perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação, para melhor desenvolver a sua personalidade, estar a altura de agir com cada vez...com cada vez... com mais autonomia e discernimento, seria isso, tá?

A orientadora assume a proposta da disciplina que representa a sua escola, empregando a primeira pessoa do plural: “trabalhamos”, reforçando a sua inclusão no trabalho coletivo.

Constata-se que o emprego pedagógico da informática, nessa atividade de projeto, está associada à “pesquisa”, no sentido de fonte de consulta, uma alternativa de “pesquisar o que tem através da internet... quais são os sites, ou selecionar gravuras enfim...”, para atender ao projeto de conhecimento no qual a classe está empenhada, entendido no sentido de pesquisa. O ensino nessa disciplina propõe que o aluno se movimente para buscar saber, não recebendo conhecimentos prontos. Para isso pode dirigir-se ao “laboratório de informática”. Conclui-se que a informática não ocupa lugar exclusivo no desenvolvimento da pedagogia relatada, considerada como a mais relevante da escola, embora pareça ter sido idealizada com a finalidade de uso pedagógico do laboratório de informática .

O trabalho de projeto faz parte da memória pedagógica da instituição, sendo referido com orgulho pela orientadora da disciplina de projeto, que não dá destaque nesse relato à dimensão ocupada pela informática no mesmo, mas sim à relação entre escola e comunidade:

(17) ... o projeto Solidariedade ...mexeu assim com a escola inteira. Até hoje eles falam, colocam... de como foi bom...foi uma experiência muito positiva pra alguns alunos que eram mais difíceis em sala de aula... a nossa escola foi representante do Rio Grande do Sul ...mediante esse trabalho de cidadania solidária.

Constata-se nesse relato que nessas ações pedagógicas voltadas à comunidade, as posições de aluno e de profissionais da escola se diferenciam. Essa experiência se caracterizou por ampliar as condições de diálogo para além dos muros da escola, e a escola soube de alguma forma transformar em conteúdos os saberes diversos que surgiram com essa abertura. Não obstante o contexto estimulante propiciado pelos projetos, as práticas de informática, já viabilizadas, embora com restrições, aparecem como facultativas na disciplina regular:

(18) ...olha, esse trabalho [ de produção textual], hã ... nós vamos fazer as reuniões agora, para fazer o planejamento. Mas com certeza vamos utilizar a informática como um instrumento né, pra esse momento assim... com certeza. Nas aulas de produção textual, a gente utiliza muito. Os trabalhos, muitas vezes, são enviados pro meu e-mail.

Não obstante, planejar em conjunto, criar novas estratégias, inclusive com a informática, surgem nas formulações professora. O ensino que emprega os computadores da escola surge como uma possibilidade a sua disposição, mas ainda não bem explorada em sua potencialidade de promover mudanças. Efeitos de sentidos sobre essa possibilidade latente podem ser relacionados à liberdade de “pesquisar” de que o aluno dispõe, sua autorização para usar a internet em seu projeto, caso seja essa a sua opção, e esse uso não é prejudicado pelo excesso de controle, pois o que se valoriza é o resultado das respostas às questões que formulou em seu projeto de conhecimento. A escola está proporcionando mudanças, a partir da “disciplina de projeto”:

(19) No laboratório de informática, durante a apresentação do fórum existem computadores à disposição... além disso eles também têm a possibilidade de que o professor de informática vem à tarde [além do] período de informática.

A sistemática de efetivação do projeto demanda rigor no cumprimento das etapas, e a orientadora não abre mão de controlar o tempo de uso do laboratório durante a realização dos projetos: o período da “disciplina de projeto” pode coincidir com o “período de informática”:

(20) ...até o ano passado, nós tínhamos dois períodos de infor... de projetos.



A troca mostra que a disciplina de projeto é proposta junto com o uso da informática na escola, de modo que o horário da informática é ocupado pela disciplina de projeto, dentro de um objetivo pedagógico integrado. A escola está gerindo o laboratório de informática com os seus próprios meios. A solução que esta escola encontrou para fazer uso pedagógico da informática foi incluí-la nessa disciplina especial, a disciplina de projetos. Constata-se assim que o discurso pedagógico, re-criado na disciplina de projeto, está disciplinarizando a informática. A escola parece apostar que essa disciplinação possa efetivar-se sem pressa e sem pressão, ao natural. Assim, a ação dos computadores sobre o aluno, bem como a eficácia do ensino-aprendizagem, mantêm-se sob controle.

No andar das ousadias e retrocessos, efeitos de sentidos de transformações emergem. O ensino não é ministrado só no ambiente da sala de aula, ampliando-se para outros espaços; o aluno fica mais livre do olhar de um mesmo professor, e passa a ser afetado por outros ambientes de aprendizagem, onde é autorizado a circular, vivenciando outras normas e outras possibilidades de observar e de se relacionar. Outros profissionais dividem com o professor, em certa medida, nessa disciplina de projeto, a responsabilidade de orientação do aluno, a qual não é mais exclusiva de um único professor; o próprio aluno é “livre” para colocar questões relativas ao projeto, desenvolvendo uma temática, tomando decisões.

(21) Eles são livres para trabalhar e nós ficamos acompanhando, né. Nesses locais a gente vai, sugere ou fica orientando o tempo todo.

Outro efeito de sentido é a intensificação da comunicação, pelo próprio aluno, a quem cabe relatar o andamento de seu projeto, discuti-lo e apresentar as conclusões. O aluno fala e escreve mais, movimenta-se mais, no percurso das diferentes etapas de realização do projeto. A orientadora refere-se à culminância das atividades, designada como o “fórum das apresentações”. Refere-se então ao emprego da informática no sentido de mais um recurso, quando diz que, para essas apresentações:

(22) ... existem computadores à disposição”: “eles [os alunos] trazem lâminas, eles trazem murais, eles trazem o trabalho no *power point*, né ... e mais o seu portfólio.

Embora sem mudanças radicais devidas ao trabalho com os computadores, a “disciplina de projeto” aponta à dimensão coletiva de trabalho na escola, onde, de modos diferentes, professor de classe, de informática, supervisor assumem seus papéis, e os alunos são vistos como mais ativos na busca e troca de saberes. A tecnologia está no meio da proposta pedagógica, embora esta, de certa forma, a subestime quanto as suas condições de ajudar na própria efetivação da posição pedagógica assumida na disciplina de projeto.

A posição de orientadora de projeto requer conhecimento de informática, como está enfatizado na formulação que se segue :

(23) ... todos nós orientadores temos conhecimento de informática ... também possuímos computadores ... a gente consegue se sair bem ... nós conseguimos transitar bem dentro disso... eu mesma fiz curso de informática há muito tempo atrás, fiz curso de informática.

No entanto, “sair-se bem”, como diz, “não significa que a gente tenha todos os conhecimentos”. Reconhece que é difícil mas agora está satisfeita:

(24) “Olha, pensei assim: Meu Deus, acho que nunca vou conseguir aprender isso ... hoje em dia, tranqüilamente, sabe? Uma relação tranqüila”.

Em conclusão

Foi considerada a perspectiva do sujeito-professor que é afetado pelo discurso das novas tecnologias na educação. Buscamos apreender o processo de filiação do professor, historicamente, a uma nova rede de memória em construção, em sua potência de mudanças. Supomos que, na interposição entre o velho e o novo sentido, vai emergindo na opacidade do espaço de memória uma outra identidade imaginária, por meio da qual o sujeito-professor constrói a história de ensinar e aprender na escola, o diferente se insinuando de alguma forma. No novo espaço de significação que busca afirmar-se, revela-se o jogo de disputa entre a memória estabilizada e a nova filiação discursiva emergente.

Conforme as análises, o sujeito, narrando suas pedagogias, ocupa lugar de dizer nessa posição enunciativa que representa, no discurso pedagógico que inclui a informática. Com a “disciplina de projeto”, está realizando uma prática pedagógica que demonstra algumas mudanças em relação ao ensino tradicional. O ensino e a aprendizagem, tal como é significado nessa nova disciplina, estimula experiências novas, situando o aprender enquanto ação de pesquisar; a função tradicional de professor não tem sentido nesse novo lugar de significação do pedagógico, por isso o surgimento da designação orientador. A professora, na posição de orientadora, produziu sentidos nessa nova posição. No espaço entre a memória pedagógica tradicional, do é porque é, e um outro sentido confrontado, o sujeito se deslocou, passando a constituir memória sob outra filiação discursiva, e desse lugar agora narra a sua pedagogia.

#### Bibliografia

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. (org.) *Papel da memória*. Campinas, Pontes, 1999, p.11-17.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) *Papel da memória*. Campinas, Pontes, 1999, p.49-57.
- PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

