

PRÁTICA DO CONHECIMENTO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A METÁFORA: VOLTANDO AO CAPÍTULO IV DE “SEMÂNTICA E DISCURSO”

Andréia da Silva Daltoé¹

Resumo: Neste trabalho, revisitamos Pêcheux em *Les verités de La Palice* (1975), *Semântica e Discurso* (1988) no Brasil, trazendo sua contribuição sobre a prática de produção dos conhecimentos e a prática pedagógica para pensar o papel da escola hoje. Por este percurso, buscamos problematizar como tais práticas permitem à escola servir tão bem à dominação ideológica dominante. Como um processo discurso de resistência, chegamos à questão da metáfora enquanto, palavras de Pêcheux, um “elemento materialista” contra os “processos ideológicos empíricos e especulativos” (1988, p. 132). Para isso, faremos uma discussão sobre a metáfora do ponto de vista discursivo, tomando-a como possibilidade de abertura para os sentidos que podem ser deslocados do efeito de literalidade e provocar novas práticas linguageiras de questionamentos do social.

Palavras-chave: Prática do Conhecimento. Prática Pedagógica. Metáfora.

THE PRACTICE OF KNOWLEDGE, PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE METAPHOR: RETURNING TO CHAPTER IV OF LES VÉRITÉS DE LA PALICE, 50 YEARS LATER

Abstract: In this paper, we revisit Pêcheux's *Les Vérités de La Palice* (1975) and *Semantics and Discourse* (1988) in Brazil, drawing on his contributions to the practices of knowledge production and pedagogical practice in order to reflect on the role of the school today. Throughout this discussion, we seek to problematize how such practices enable the school to so effectively serve the dominant ideological order. As a discursive process of resistance, we turn to the question of metaphor as, in Pêcheux's words, a “materialist element” opposing the “empirical and speculative ideological processes” (1988, p. 132). To this end, we discuss metaphor from a discursive perspective, considering it as a potential opening toward meanings that can be displaced from the effect of literalness, thereby generating new linguistic practices that challenge the social.

Keywords: Practice of Knowledge. Pedagogical Practice. Metaphor.

¹ Doutora em Letras pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Líder do Grupo de Pesquisa Relações de Poder, Esquecimento e Memória (GrepeM/ Unisul). Líder do Coletivo Pró-Educação de Tubarão, SC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-6441>. E-mail: andreiadaltoe@gmail.com.

Introdução

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflete mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

(bell hooks, 2017, p. 36)

Procurando corresponder ao projeto deste importante Dossiê, que tematiza “*Les vérités de la police, 50 anos depois*”, vou ao Capítulo IV de *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1988), sua tradução no português, para tentar discutir projetos antidemocráticos (Daltoé, 2018, 2019, 2022a), que têm atingido a escola nos últimos tempos mais diretamente, mas que vêm sendo gestados, podemos dizer, desde 2004, quando o Escola Sem Partido aparece pela primeira vez e, principalmente, desde o golpe de 2013. Alguns segmentos da sociedade civil organizada e da política foram derrubando juridicamente alguns deles, mas, como já disse em trabalho anterior, “a gente expulsa estes projetos pela porta e eles voltam pela janela”².

Isso não invalida a luta que permanece necessária, pois, mesmo que estejamos conseguido provar a inconstitucionalidade desses projetos, eles alastraram o medo entre os professores sobre os temas que abordam em sala de aula e alimentaram o ódio contra a escola. Portanto, a questão que os envolve é mais complexa e cobra uma problematização que não só atinge a escola, mas também nossa própria constituição social no sistema capitalista neoliberal.

Voltamos, então, ao Capítulo IV para

pensar os processos discursivos nas ciências e na prática política, tocando a questão da apropriação subjetiva do sujeito a partir da sua relação com a forma-sujeito de uma formação discursiva do capital. Importante situar que, neste Capítulo, Pêcheux estava tratando da relação entre prática científica e prática política como necessária à transformação das relações de produção, em diferentes etapas, “para a tomada do poder político pelos trabalhadores à ocupação-transformação-destruição da ‘máquina do Estado’ na transição socialista para o modo de produção comunista” (1988, p. 207). Sua pergunta era como o marxismo-leninismo, enquanto uma “prática de tipo novo”, transformaria as relações entre estas duas práticas e as consequências discursivas disso.

Esta discussão está bastante determinada pelas elaborações de Althusser, e ambos por Lenin, e poderíamos dizer que datadas, na perspectiva do pós-68 na França e das mudanças radicais que o momento histórico e político prometia. Todavia, como J. Bidet traz no prefácio do livro *Sobre a reprodução* ([1971] 2008, p. 6), passados tantos anos, a reflexão de Althusser “conserva uma singular força de provocação teórica”.

E assim também lemos Pêcheux aqui: como uma provocação teórica ao indagar sobre como a produção do conhecimento se inscreve no processo de reprodução/transformação das relações de produção? E minha pergunta a partir daí seria: enquanto professores e implicados em uma Análise de Discurso materialista, que consequências podemos tirar deste debate para pensar a escola hoje em meio aos ataques que vem sofrendo? O que todo este movimento de ataque à escola pode nos dizer sobre nossa prática pedagógica frente à prática do conhecimento? Por que a escola acaba se tornando um alvo fácil?

² DALTOÉ, A da S. Empurramos o Escola Sem Partido pela porta e ele volta pela janela: a Lei n 18.637 de SC e a violência da/na/contra escola. Anais do XI SEAD (2023) Escutas do (in)dizível: formação social, ideologia, real. Disponível em: <https://www.discursosead.com.br/simp%C3%B3sios-xi-sead> Acesso em 11 de nov. de 2025.

Um outro mundo possível (?)

Nesta obra publicada em 1975 na França, Pêcheux buscava subsidiar a classe trabalhadora de uma teoria que ajudasse a prática política da Revolução. E hoje, como poderíamos compreender esta contribuição sem cair numa leitura apressada que considerasse ultrapassado tal debate, endossando toda a denegação que envolve a palavra Revolução? Que envolve uma outra formação social possível?

Safatle (2024), em *Alfabeto das colisões*, se coloca o desafio de responder (sem responder, porque não se trata de elencar soluções), às angústias do tempo presente sobre saídas possíveis para as diferentes e inúmeras crises que vivemos. Num conjunto de verbetes dispostos fora da ordem alfabética, o autor nos interpela a pensar o impensado, tentando dizer que o que precisa ser feito hoje ainda não tem nome, precisa ser pensado. Assim indaga:

[...] não seria exatamente o movimento de deixar os fragmentos de experiência falarem, serem expostos no ponto inicial em que colidem com o pensamento? Não seria reconhecer que as saídas desse processo de crise estão veiculadas ao reconhecimento de que essa é também uma crise do próprio pensamento, da própria escrita? Deixar ressoar fragmentos não por demissão, mas por confiança de que eles são pontos de uma contestação por vir. (2024, p. 11).

Contestação, colapso, colisão... guardemos estas palavras de Safatle, porque parecem encontrar Pêcheux (1988, p. 217), que traz no IV Capítulo as condições de “transformação-deslocamento” da prática do conhecimento e da prática política a partir do processo subjetivo de desidentificação, quando a ideologia não desaparece por completo (nem a forma-sujeito), apenas funciona às avessas num “desarranjo-rearranjo”, palavras do autor (1988, p. 217).

Esta discussão sobre as modalidades de identificação do sujeito, que encontramos

em Semântica e Discurso (1988), nos leva ao texto de 1979, quando Pêcheux dirá que, diante da arte de o Estado anestesiar as resistências, absorver as revoltas no consenso e abortar as revoluções, ouvir o assujeitamento “persiste em fazer falta politicamente” (2011, p. 92).

Ao que pergunto: como podemos pensar “revoluções” no plural e nos inscrever politicamente em nosso trabalho com a prática do conhecimento quando, em muito, parece que continuamos inculcando um ‘*savoir-faire*’ revestido pela ideologia dominante, usando palavras de Althusser (2008, p. 165)? E se pensarmos nestas pequenas revoluções no interior do campo da educação, por onde começariam? Poderíamos começar por colocar em relação/tensão sujeito e palavra, sujeito e sentido?

Prática política, prática do conhecimento e a escola

Em minhas pesquisas sobre a noção de metáfora do ponto de vista discursivo desde a tese³ defendida em 2011 na UFRGS, sob a orientação da Profa. Freda Indursky, e recentemente publicada em livro (Daltoé, 2022b), encontro, daí preciso voltar ao Capítulo II, palavras de Pêcheux: a metáfora como um “elemento materialista” contra os “processos ideológicos empíricos e especulativos” (1988, p. 132). Ao que adiciono: contra a espontaneidade do sujeito e do conhecimento “científico puro”. Assim, venho pensado a metáfora neste movimento de desarranjo, de furo, de desconforto, de revolução no campo da palavra.

É deste modo que entendo encontrar a provocação de Pêcheux no Capítulo IV, quando reivindica novas formas de compreensão do mundo fora das evidências que nos tomam (*do sempre foi assim e sempre será*) em sua crítica ao

³ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61187>

idealismo espontâneo. O que transformo na seguinte questão: como combater estes projetos que chamo de antidemocráticos se o desmonte/privatização da educação pública segue em curso? Como esperar que a classe trabalhadora saiba das formas de opressão se o conhecimento que ela “adquire” na escola não questiona o sistema de referências da ideologia burguesa, o “sempre-já aí” da ideologia dominante (1988, p. 225).

Pêcheux, para discutir o modo como a prática política ajudaria a prática científica em seu poder revolucionário, vai dizer que só haveria apropriação subjetiva destas duas práticas num deslocamento provocado pelo trabalho de desidentificação, quando os saberes seriam problematizados, questionados, deslocados em relação ao sistema de referência, que é espontâneo, burguês, para então tomar “*o real enquanto ‘necessidade-pensada’*” (1988, p. 221, grifo do autor).

Para Pêcheux, no funcionamento da primeira (“bom-sujeito”) e mesmo da segunda modalidade de identificação (contraidentificação), por mais que o sujeito rejeite os saberes de determinada Formação Discursiva, o funcionamento espontâneo da ideologia burguesa continua determinando os saberes, e o funcionamento espontâneo do proletariado pode, em nome de acordos pacifistas, continuar subordinado à ideologia dominante. Os exemplos nesse sentido são muitos se quiséssemos pensar o hoje: estamos “negociando” menos exploração, ou exploração com alguma “humanidade”, etc.

Por isso, para o autor, não haveria como acontecer a revolução apenas a partir da prática política, já que esta, de forma empírica e espontânea, toma forma sob a dominação da ideologia burguesa, num sistema de referências que trabalha no que o autor trata como “remissão perpétua entre os significantes do conhecimento e os da política” (1988, p. 189).

Por isso, para Pêcheux, como traz em um dos títulos do capítulo IV, “‘Não há ‘discurso científico’ puro” (1988, p. 189), a não ser enquanto efeito dominante a serviço de uma determinada prática política, que tentará sempre aplacar pequenas revoltas, a fim de “mascarar, desfigurar e acobertar a existência concreta do socialismo, tirando sistematicamente partido dos ‘erros’ cometidos em nome do socialismo” (1988, p. 229).

E continua: Não há conhecimento puro e não é o homem quem o produz; é o homem em sociedade e na história (1988, p. 190) a partir das relações de produção, do modo de produção e da luta de classes. Por isso, para Pêcheux, a produção do conhecimento não se daria como uma inovação, uma criação da imaginação humana, mas como efeito de um processo histórico de reprodução/transformação determinado por condições econômicas e não-econômicas.

Isso para dizer que, segundo Pêcheux, “o momento histórico do corte que inaugura uma ciência dada é acompanhado necessariamente de um questionamento da forma-sujeito e da *evidência do sentido* que nela se acha incluída” (1988, p. 193, grifo do autor). Ou seja, coloca em jogo a relação do pensamento com o real, de modo que o que é pensado não seja, como tal, sustentado por um sujeito. Ou seja, uma “tomada de posição subjetiva não-subjetiva” (1988, p. 217, grifo do autor).

Pêcheux aqui está tentando compreender o corte que instaura o materialismo histórico, esta ciência nova e revolucionária; um “corte continuado” (1988, p. 199), (expressão que traz de Althusser), considerando a luta sem fim entre o materialismo e o idealismo: uma *tomada de posição materialista*, uma ruptura epistemológica que marca um ‘desarranjo, uma reorganização entre materialismo e idealismo; uma luta que “não cessa jamais” (1988, p. 196).

Como um corte continuado, a ciência marxista-leninista da história se daria enquanto luta e não como um “desenvolvimento harmonioso”, que progrediria em linha reta, sem conflito interno, tal como Althusser formula em Resposta a John Lewis.

Ou seja, trata-se de uma batalha filosófica que não acontece de um só golpe, de uma vez por todas e nem é para sempre. Haverá sempre a força de uma tomada de posição idealista que recusa “o desenvolvimento do novo continente científico assim aberto, explorando-deformando-apagando seus primeiros resultados para voltar atrás” (Pêcheux, 1988, p. 194).

É nesse sentido que a prática científica tem a ver com a prática pedagógica, que permite à escola servir tão bem à dominação da ideologia dominante, cuja “reprodução das relações de produção ‘subjuga’ sua transformação” (Pêcheux, 1988, p. 146).

Toda a bandeira da neutralidade encabeçada pelo pessoal do Escola Sem Partido, por exemplo, nos faz entender o que Pêcheux disse com: o lugar da política na pedagogia é o lugar da evidência – o apagamento da história: “Uma ‘pedagogia pura’, no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos” (1988, p. 218). Como já trouxemos em trabalho anterior (Daltoé, 2022a, p. 22), estes projetos antidemocráticos, em comum, colocam-se em defesa da neutralidade do conhecimento científico e da figura do professor, argumentos que, como já alertava o próprio Paulo Freire, são levantados para garantir a defesa de uma classe opressora em seus interesses, sob o discurso de um ensino meramente técnico e despolitizado.

Esta prática pedagógica, porém, não está dissociada do modo como se dá a apropriação subjetiva dos conhecimentos, que se apoia sobre “o sentido’ pré-existente [...]” (1988, p. 218): uma “transmissão-reprodução dos conhecimentos”.

Com isso, Pêcheux vai dizer que as chamadas dificuldades dos alunos ou mesmo desigualdade na escola não é “uma fatalidade biopsicológica, nem mesmo um fenômeno sociológico: ela traduz, na verdade, o efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos” (1988, p. 223). Assim, a

“incompreensão’ (a dúvida, a resistência e a revolta) daqueles que sentem a escolarização como uma intrusão, um momento desagradável pelo qual têm que passar, etc. (isto é, a grande massa dos explorados do modo de produção capitalista) é um sintoma que traduz ao mesmo tempo a separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção, e também a resistência espontânea dessa massa a essa penetração-inculcação [...] ‘mau espírito’. (1988, p. 224, grifo do autor).

Todavia, para Pêcheux, aqui ainda estaríamos na segunda modalidade, em que o funcionamento espontâneo da ideologia trabalha sob a “evidência cruelmente absurda, mas plena de sentido” (1988, p. 225). E, ao tentar responder como sair dessa situação, Pêcheux traz a modalidade da desidentificação, não fora da ideologia, mas agindo paradoxalmente com outras modalidades, “capaz de traçar linhas de demarcação [...], destruindo certas evidências” (1988, p. 226, grifo do autor).

A questão da metáfora

Para nós, o trabalho com a metáfora parece permitir este desarranjo no conjunto dos saberes “necessários” e ensinados pela escola, considerando o que disse Pêcheux: a metáfora, como trouxemos mais acima, é um dos “elementos materialistas” que podem ser usados contra os “processos ideológicos empíricos e especulativos” (1988, p. 132), levando em consideração a contradição e a luta de classes na prática política e na prática pedagógica.

Lembramos que Pêcheux traz de Lacan:

“uma palavra por outra é a definição da metáfora”. E acrescenta: “mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso” (1988, p. 301). Por pouco que possa parecer, o caminho que fiz até aqui me traz até a potência da metáfora como um funcionamento de abertura para os sentidos que podem ser deslocados do efeito de literalidade, provocando práticas linguageiras que opacifiquem a transparência que nos toma e à qual nos grudamos como alguma garantia de pertença ao mundo das evidências, do óbvio, da verdade, cujo sistema de referência, como já apontamos, é o da classe dominante.

Se, como nos ensina Pêcheux (1988, p. 209), a objetividade materialista do ponto de vista do proletariado se caracteriza discursivamente por tomadas de posição a favor de certas palavras, formulações, expressões, etc. contra outras, acreditamos que o trabalho da/com a metáfora pode permitir “linhas de demarcação” discursivas, em lutas por “formulações equívocas, nascinas no terreno da ideologia dominante” (1988, p. 211).

Pergunto, então, se, por meio da metáfora, chegaríamos ao que Pêcheux chama de “trabalho do impensado no pensamento [...] de modo que a questão perde literalmente seu sentido, ao passo que vão se formando ‘respostas’ novas a questões que não haviam sido colocadas” (1988, p. 194). E mais: será que isso toca um dos impossíveis de Freud (2020), o impossível de ensinar, já que o ensino parte da aprendizagem da norma, das situações ideais e de princípios da classe dominante e isso não se dá por ensinagem e sim por identificação?

Voltando à provocação de Safatle (2024): “mas e se concluirmos que há um tipo de produção que só ocorre quando falamos fora do senso comum, quando falamos no limite do impronunciável, na superfície da instabilidade, no meio de uma guerra contra a própria gramática que nos constitui?” (2024, p. 21). Ao que oferece alguma saída: é preciso escrever

como até então não se escreveu (2024, p. 20), “extraindo experiência das sombras da sintaxe” (2024, p. 21). E complementa: “Falta raiva contra nossas formas de conhecer, contra nossas formas de fazer formas, contra nossas formas de agir até agora. Isso não é nem nunca será um esforço de esclarecimento. Isso é um esforço de decomposição” (2024, p. 22).

E termino: se pensarmos que não há mais lugar para a metáfora e seu poder revolucionário no cenário político-global, é porque a linguagem fascista está vencendo. Os fascistas estão grudados numa literalidade que cada dia mais escancara seus interesses de destruição: do planeta, do sujeito, das relações sociais. Não esqueçamos o que nos ensina Althusser e é trazido no Capítulo IV por Pêcheux: “As palavras são também armas [...] O combate filosófico por palavras é uma parte do combate político” (apud PÊCHEUX, 1988, p. 210). E, neste campo de luta em que disputamos sentidos, a plasticidade significante de que se alimenta a metáfora é ainda uma possibilidade de resistência à norma hegemônica que nos asfixia.

Um fecho e um gesto de análise inicial

Neste texto, procuramos ler o Capítulo IV de Pêcheux e tirar de lá uma reflexão sobre a relação entre a prática do conhecimento e a prática política, de modo a nos ajudar a compreender que todos os ataques lançados à escola, à universidade, à educação como um todo nestes últimos anos nos cobra também um olhar sobre nossa própria prática pedagógica.

Do que Pêcheux traz sobre uma mudança de terreno a partir da qual novos saberes romperiam com saberes anteriores, munindo a classe trabalhadora de condições para novos sistemas de referência, compreendemos o quanto nossa prática em sala de aula vai justamente contra possibilidades de mudanças

se continuamos repetindo conhecimentos sem questioná-los, problematizá-los, “num trabalho anônimo, fastidioso mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva”, como nos traz o autor em *Ler o arquivo hoje* (1997).

Procurando pensar a escola como um “espaço polêmico das maneiras de ler” (Pêcheux, 1997, p. 57, grifo do autor), foi que nos debruçamos sobre a noção de metáfora como “elemento materialista” contra os “processos ideológicos empíricos e especulativos” (Pêcheux, 1988, p. 132). A metáfora como uma pequena chance, que seja, de revolução nos modos de problematizar os conhecimentos com os quais trabalhamos em sala de aula. A metáfora como processo discursivo que permite colocar em questão saberes normatizados, universalizados, que apagam as determinações históricas, econômicas, jurídicas, ideológicas que os constituem, para que novas formas de pensar o mundo sejam possíveis:

[...] processo no qual nomes e expressões se apagam, com a referência ‘evidente’ a seus objetos, enquanto outros nomes e expressões aparecem sob o efeito de certos deslocamentos do campo, de certas intrusões ‘incongruentes’ de elementos ‘lançados’, desligados-caídos de outros lugares, deslocamentos e intrusões que constituem propriamente o trabalho filosófico, no sentido em que, segundo L. Althusser, a filosofia age ‘modificando a posição dos problemas, a relação entre as práticas e seu objeto’. (Pêcheux, 1988, p. 194).

Na tentativa de iniciar um gesto de análise nesse sentido, pensei em trazer a questão da metáfora para a Inteligência Artificial (IA), considerando que muitos professores já a temem como subterfúgio usado pelos alunos para as tarefas “do pensar”, para a prática da escrita. Fui aos chats GPT e Grok, respectivamente, procurando ver o que devolveriam sobre a noção de metáfora:

Uma metáfora é uma figura de linguagem usada para comparar dois elementos diferentes, mas sem usar palavras de comparação explícitas como “como”, “tal qual” ou “parecido com”.

Em vez disso, a metáfora transfere o sentido de uma palavra para outra, criando um significado novo e simbólico.

Exemplo:

- “Ele é um leão.”
(Aqui, não quer dizer que o homem é literalmente um leão, mas que ele é corajoso, forte, bravo — características associadas ao animal.)

Figura 1: Consulta ao ChatGPT

Uma metáfora é uma figura de linguagem que faz uma comparação implícita entre duas coisas diferentes, sem usar palavras como “como”, “qual”, “tal qual” ou “parece”. Ela transfere o significado de uma coisa para outra, criando uma imagem ou ideia mais forte e expressiva.

Exemplos simples:

- “O tempo é ouro.”
→ Não quer dizer que o tempo seja literalmente ouro, mas que ele é valioso como o ouro.

Figura 2: Consulta ao Chat Grok.

Como é possível observar, o resultado devolve conceitos que concebem a metáfora a partir da perspectiva retórica, como estratégia argumentativa, como sentido segundo a partir de um que seria o primeiro, etc.. Ou seja, a metáfora, tal como a concebe o senso comum, como figura de linguagem que estabelece a relação entre dois termos a partir de uma relação de semelhança. Os dois chats ficaram nesta abordagem.

Segui com a pesquisa e usei como prompt o conceito de metáfora do ponto de vista discursivo:

O que é metáfora do ponto de vista discursivo?

Do ponto de vista discursivo (ou seja, na análise do discurso, na linguística textual, na semiótica e na retórica contemporânea), a metáfora não é apenas um “enfeite” da linguagem, mas um mecanismo fundamental de construção de sentido, de ideologia e de visão de mundo. Ela deixa de ser vista como uma figura de linguagem isolada e passa a ser entendida como um processo cognitivo e social que estrutura o próprio pensamento e o discurso.

Figura 3: Consulta ao Chat Grok.

Como vemos, embora o conceito mude um pouco e mencione Análise do Discurso inclusive, os autores elencados no restante do resultado da pesquisa são de diferentes perspectivas (Lakoff & Johnson, Maingueneau, Perelman, Fairclough, van Dijk, Charaudeau, etc.) e, nos exemplos, ainda tratam a metáfora a partir das relações de similitude que estabelecem.

Saindo deste tipo de *prompt* que abordava conceito, perguntei diretamente sobre

a prática do conhecimento e a prática científica:

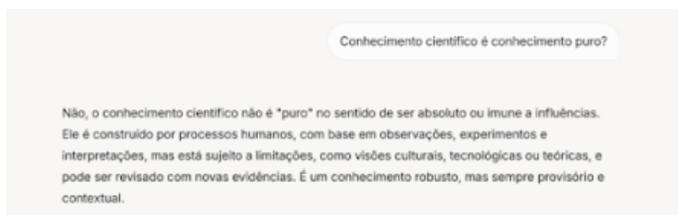


Figura 4: Consulta ao Chat Grok.

Como podemos observar, embora a devolutiva negue que o conhecimento científico seja puro e, portanto, sujeito a interpretações, a IA devolve que, por ser produzido por processos humanos, o conhecimento não está livre de “limitações, visões culturais”, etc. Ou seja, o que tem a ver com limite é o que é do humano e não das determinações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, históricas. O homem que produz o saber é o que compromete um conhecimento puro e, se este conhecimento é revisado, será somente a partir de “novas evidências”.

Voltando ao Capítulo IV, Pêcheux nos dirá que:

é impossível continuar mantendo por mais tempo a ‘evidência’ segundo a qual é o homem, o sujeito, a atividade humana, etc., que produz os conhecimentos científicos [...] não é o Homem que produz os conhecimentos científicos, são os homens em sociedade e na história, isto é, a atividade humana social e histórica. (1988, p. 190).

Como vemos, Pêcheux devolve a atividade humana à produção do conhecimento, mas não como um problema porque imerso a valores, ou cultura. É o sujeito a partir de suas condições de produção que produz os saberes. Como vimos em outro texto (Pêcheux, 1997), se considerado este trabalho como anônimo, continuamos a produzir saberes sem nos perguntar sobre seus fins, o que os aparelhos do poder muito bem sabem tirar proveito.

Continuando, peço então à IA:

Um exemplo de metáfora que questiona o conhecimento científico

Um exemplo clássico e poderoso de metáfora que questiona a ideia de conhecimento científico como “puro”, objetivo ou definitivo é:

“A ciência é um mapa, não o território.”

(Autor mais conhecido: Alfred Korzybski, 1933, mas popularizada por Gregory Bateson e outros)

Figura 5: Consulta ao Chat Grok.

A resposta volta então aos fundamentos de uma abordagem de senso comum da metáfora e incide sobre a relação da ciência com outro significante por similitude (mapa/território), não produzindo deslocamento de sentido ou mesmo questionando algum conhecimento específico.

Enfim, temos aí um gesto inicial, mas que já aponta para o modo como o trabalho com a metáfora numa perspectiva discursiva, desarranjadora, não parece apre(e)ndido pela máquina. A IA pode até devolver o conceito de metáfora e exemplos de metáfora a partir do senso comum como figura de linguagem, pelas relações de similitude que estabelece, mas não alcança ainda seu poder subversivo, possível a partir de um prática pedagógica desinstaladora dos modos de ver o mundo que organizam os saberes da classe dominante.

Voltando aos ataques que as escolas têm sofrido por uma classe que a tem demonizado ao mesmo tempo em que vende a privatização da educação pública como saída, precisamos aceitar a provocação de Pêcheux (1997) em nos perguntar se vamos continuar “protegidos” em nossas igrejinhas, acreditando que nosso trabalho não corresponde às forças do poder dominante. Como traz o autor: acreditam “poder ainda por muito tempo escapar à questão de saber para que vocês servem e quem os utiliza?” (1997, p. 61). Ou vamos:

tomar concretamente partido, no nível dos conceitos e dos procedimentos, por este trabalho do pensamento em combate com sua própria memória, que caracteriza a leitura-escrita do arquivo, sob suas diferentes modalidades ideológicas e culturais, contra tudo o que tende hoje a apagar este trabalho. (1997, p. 63-64).

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Sobre a reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BELL HOOKS. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

DALTOÉ, Andréia S. Das ruas às redes sociais: Escola Sem Partido e o Coletivo

Pró-Educação. In: CAMPOS, T. M.; ABRAHÃO E SOUSA, L. M. (Orgs.) Mídias

e movimentos sociais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.117-135

DALTOÉ, Andréia S.; FERREIRA, Ceila Maria. Ideologia e filiações de sentido no

Escola Sem Partido. Linguagem em (dis)curso (online), v. 19, p. 209-227, 2019.

DALTOÉ, A da S. “Nós somos nós, o resto é o resto”: a tautologia que engendra um projeto de educação para um projeto de país. In: DALTOÉ, A da S.; FLORES, G.; SILVEIRA, J. Marcas da Memória: o que resta da ditadura na educação brasileira? Campinas: Pontes Editores, 2022a.

DALTOÉ, A da S. As metáforas de Lula: a deriva dos sentidos na língua política. Campinas: Pontes Editores, 2022b.

FREUD, Sigmund. Análise finita e infinita. In: FREUD, Sigmund. Fundamentos da clínica psicanalítica; tradução Claudia Dombusch, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: PÊCHEUX, M. Análise de discurso: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SAFATLE, Vladimir. Alfabeto das colisões: Filosofia prática em modo crônico. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

Submissão: novembro de 2025

Aceite: Dezembro de 2025.