

Experienciar, experienciando: inspirações derridianas para outras evidências científicas

Experiencing, experiencing: derridean inspirations for other scientific evidence

Experienciar, experienciando: inspiraciones derridianas para otras evidencias científicas

Nataly da Costa Afonso ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Departamento de Ensino Fundamental

Ana Paula Pereira Marques de Carvalho ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

Como citar: AFONSO, Nataly da Costa; CARVALHO, Ana Paula Pereira Marques de. Experienciar, experienciando: inspirações derridianas para outras evidências científicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1839-1849, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS07>

Resumo

O presente texto visa problematizar o movimento discursivo que se destaca na Política Nacional de Alfabetização (PNA) sobre a importância da alfabetização baseada em evidências científicas. Neste processo, uma série de discursos têm sido mobilizados e se articulam à ênfase nas evidências, como por exemplo, um sentido de experiência que também requer validação científica, relacionando-as, exclusivamente, a procedimentos científicos, comprovadamente eficazes. Todo esse

^[a] Doutora em Educação, e-mail: nataly.uerj@gmail.com

^[b] Doutora em Educação, e-mail: app_marques@yahoo.com.br

movimento vem atrelado ao respaldo de uma ciência robusta que deve balizar as políticas educacionais. Assim, em diálogo com Jacques Derrida, pretende-se contribuir para a desconstrução do sentido de evidência, aproximando-a da noção de experiência como *différance* a fim de provocar reflexões sobre as evidências e enaltecer que o processo de alfabetização deve ser pensado na relação com o outro. Relação esta que se dá em um movimento constante de diferimento, em que as *experiências* – também científicas – são performadas como (re)criações contínuas e ininterruptas, em movimentos de significação que transitam nas suas próprias incompletudes. A música “Poema”, de Cazusa, inspira-nos nessa reflexão sobre as relações tecidas com o outro em que a familiaridade é fugidia e se perde o tempo todo. Porém, é justamente nessa perda que emana a beleza daquilo que não é possível controlar.

Palavras-chave: Experiência. Alfabetização. Evidências científicas. Acontecimento.

Abstract

*The present text aims to problematize the discursive movement highlighted in the National Literacy Policy (PNA) regarding the importance of literacy based on scientific evidence. In this process, a series of discourses have been mobilized and articulated around the emphasis on evidence – for instance, a notion of experience that also requires scientific validation, linking it exclusively to scientific procedures proven to be effective. This entire movement is tied to the endorsement of a robust science that is expected to guide educational policies. Thus, in dialogue with Jacques Derrida, this work seeks to contribute to the deconstruction of the notion of evidence, bringing it closer to the concept of experience as *différance*, in order to provoke reflections on what counts as evidence and to emphasize that the literacy process must be conceived in relation to the other. This relationship unfolds through a constant movement of deferral, in which experiences – including scientific ones – are performed as continuous and unending (re)creations, within processes of signification that move through their own incompleteness. The song “Poema” by Cazusa inspires this reflection on the relations woven with the other, in which familiarity is fleeting and constantly lost. Yet, it is precisely within this loss that the beauty of what cannot be controlled emanates.*

Keywords: Experience. Literacy. Scientific evidence. Event.

Resumen

*El presente texto tiene como objetivo problematizar el movimiento discursivo que se destaca en la Política Nacional de Alfabetización (PNA) en torno a la importancia de la alfabetización basada en evidencias científicas. En este proceso, se han movilizadado y articulado una serie de discursos en torno al énfasis en las evidencias, como, por ejemplo, una noción de experiencia que también requiere validación científica, vinculándola exclusivamente a procedimientos científicos comprobados como eficaces. Todo este movimiento está asociado al respaldo de una ciencia robusta que debe orientar las políticas educativas. Así, en diálogo con Jacques Derrida, se busca contribuir a la desconstrucción del sentido de evidencia, aproximándola a la noción de experiencia como *différance*, con el fin de provocar reflexiones sobre las evidencias y resaltar que el proceso de alfabetización debe pensarse en relación con el otro. Esta relación se da en un movimiento constante de diferimiento, en el que las experiencias –también las científicas – se performan como (re)creaciones continuas e ininterrumpidas, en movimientos de significación que transitan por sus propias incompletudes. La canción “Poema”, de Cazusa, nos inspira en esta reflexión sobre las relaciones tejidas con el otro, en las que la familiaridad es fugaz y se pierde todo el tiempo. Sin embargo, es precisamente en esa pérdida donde emana la belleza de aquello que no es posible controlar.*

Palabras clave: Experiencia. Alfabetización. Evidencias científicas. Acontecimiento.

Movimento da educação baseada em evidências científicas

“Te amo muito. Tantas experiências!”. Essa foi a dedicatória do sobrinho, que aqui chamaremos de L., para uma das autoras deste texto – tia do menino –, em uma manhã de autógrafos pela publicação do livro de L. na escola. A memória das experiências (e também *experiências*) dos dias em que, na casa da tia, ele pôde abrir gavetas, cortar, experimentar e produzir suas criações, fez com que naquela manhã ele decidisse que iria para a casa da tia fazer mais experiências. A tia, professora, que tanto se preocupou com suas possibilidades de aprendizagem – sobretudo no período pandêmico, enquanto ele estava na Educação Infantil e afastado fisicamente da escola – escutou atentamente suas ordens: “tia, vamos na cozinha. Eu vou precisar de um pote, de detergente... o que mais você tem?” A tia sugeriu o corante alimentício e a maisena, já pensando na possibilidade de juntar condicionador e executar uma receita de massinha caseira que já haviam feito juntos e, na época, contou como experiência.

Sentados à mesa, cada um com seu pote, a tia começa a receita de massinha, enquanto o sobrinho, na época com 6 anos de idade, criava: “um pouco de detergente. Vou precisar de água e mais detergente... bastante corante azul, joga maisena, tia, e me dá um pouco da sua receita que eu preciso colocar aqui” ... “esse detergente acabou, preciso de mais”.

– “Terminei minha experiência!” - disse a tia, com uma massinha de modelar azul pronta, quando o menino a interpela:

– “Tia, eu estou fazendo uma experiência científica. Você só está fazendo massinha, isso todo mundo faz”.

– E a tia pergunta: “e se eu colocar minha massinha dentro da sua experiência?”

– “Eu vou precisar só de um pouco”.

Então a massinha adentrou ao pote.

O diálogo acima foi reproduzido de um momento lúdico entre a tia e o sobrinho. E a partir das manifestações da criança, suscitamos as perguntas: o que é uma evidência científica? O que é fazer ciência? As colocações de L. nos instigam a pensar sobre os discursos que têm sido propagados em nome da ciência na área da educação, sobretudo os discursos que defendem uma alfabetização baseada em evidências científicas como solução para os problemas de leitura e escrita e melhoria dos índices de alfabetização. Por conseguinte, neste texto, interessa-nos problematizar as forças discursivas que tentam estabelecer um sentido único para as experiências em prol do que nomeiam por evidências.

Nossa inquietude se deve ao movimento da Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujo objetivo, anunciado por seus idealizadores, era inserir o Brasil “no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização” (Brasil, 2019), destacando as evidências científicas como balizadoras para as ações docentes e para as políticas curriculares. A PNA faz parte de um cenário discursivo de crise da educação que tem ganhado notoriedade em nosso país, baseado nos resultados quantitativos das avaliações externas. Segundo Macedo (2013, p. 445), “a crise é o inimigo que se exterioriza de modo a garantir a força de um determinado discurso sobre currículo e legitimar a exclusão de outras significações”.

No caso da PNA, essa crise fora mobilizada para justificar a deslegitimação de tudo aquilo que está fora da possibilidade do controle, descredenciando “opiniões ou ideologias individuais” (Sargiani, 2022, p.2) em detrimento do que defendem por evidências científicas, reificadas como fontes precípuas que devem embasar a prática dos professores alfabetizadores, bem como a formação desses professores. Percebemos, portanto, que o discurso que embasa o sentido de evidências na PNA remonta uma ideia de evidências como um caminho seguro, de tal forma que seus efeitos sejam absolutamente previsíveis, subsumindo o processo de alfabetização a uma única possibilidade de acontecimento.

Apesar de revogada em junho de 2023, através do Decreto 11.556/2023 (artigo 37), defendemos que a revogação da política não rompe com os ideais que foram defendidos e disseminados, visto que – em um registro discursivo – não há um momento de formulação e um momento posterior de implementação. A política está em

constante produção e articulação, e a defesa de que a alfabetização deve ser baseada em evidências científicas – tal qual defendido na PNA – não se revoga via decreto e também não se caracteriza como ineditismo da PNA.

Importante também destacar que o discurso mobilizado sobre as evidências científicas na política em discussão, tenta legitimar uma ciência que pretende se estabelecer como fonte incontestável para a prática docente e movimenta sentidos sobre sua importância para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Percebemos, assim, que essa ênfase nas evidências científicas, sob o pretexto de orientação às ações docentes, implica tentativas de descredenciamento de tudo que não é considerado como cientificamente comprovado, contribuindo também para uma visão binária de ciência que fomenta uma lógica polarizada da prática e reifica o discurso da ciência como fonte de acesso à verdade e à qualidade.

A PNA elenca – em seu caderno explicativo – a ciência cognitiva da leitura como o ramo da ciência que mais contribuiu, nas últimas décadas, para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, defendendo-a como “um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (MEC/Sealf, 2022, p. 7). Sob esse ponto de vista, o científico é acessado pelo viés de um eficientismo, através das ciências cognitivas, que dispõem de um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever, de forma a viabilizar indicativos sobre as vias mais eficazes no ensino da leitura e da escrita. A eficácia, neste sentido, decorre da ideia de rigor metodológico e sua pretendida (e impossível) isenção. As evidências científicas são compreendidas, então, como uma série de recursos e procedimentos que obtiveram seus efeitos/resultados testados e validados, em um rigoroso controle experimental.

Nesta tentativa de controle do sentido de evidência científica, percebemos o discurso sobre os procedimentos para a validação do que vem a ser uma evidência científica, sob critérios aparentemente rígidos e pré-definidos. Observa-se, neste movimento discursivo, uma disputa por significar um sentido de ciência, mobilizado como forma de alcance da verdade e desta ciência como procedimento aplicável e que possa fundamentar as políticas públicas educacionais. Para tal, é elencado o seguinte passo a passo para validação de uma evidência científica considerada robusta:

- a) **análise da metodologia dos estudos:** se a pesquisa se valeu de um desenho experimental ou de outras metodologias igualmente rigorosas; se os resultados dos alunos submetidos à intervenção foram comparados com os de estudantes semelhantes não submetidos a ela;
- b) **análise da qualidade dos dados:** se os pesquisadores se certificaram de coletar, armazenar e examinar cuidadosamente os dados e se relataram metodicamente os procedimentos seguidos em cada etapa e as limitações do estudo;
- c) **o respaldo da comunidade científica:** se o estudo foi publicado em periódico científico para que outros pesquisadores avaliassem os resultados, revisassem os métodos utilizados na pesquisa e pudessem repeti-la em outros contextos;
- d) **o uso de metanálises:** se a decisão é tomada com base em metanálises, ou seja, em estudos (revisões sistemáticas) que compilam um conjunto de evidências e determinam o estado da arte ou o conhecimento mais atual acerca de um objeto (BRASIL, 2019, p. 20, grifos do autor).

Observa-se, neste ensejo, a preconização de uma abordagem científica que toma como base estudos sistematizados, com estabelecimento de uma relação causa e efeito que possam subsidiar a prática docente, sendo esta compreendida como campo da aplicabilidade científica. E as evidências, para serem consideradas científicas, precisam moldar-se a uma metodologia pré-existente, além de passar por etapas que a validem, tendo em vista também a possibilidade de repetição em diferentes contextos, de tal forma que sejam produzidos os mesmos resultados. Logo, a ciência é atrelada a uma lógica mecanicista, através da qual os aspectos quantitativos ganham notoriedade, visando contribuir com dados categóricos que buscam retratar os efeitos de determinadas evidências. O intuito é assegurar o

nível de validade e confiabilidade de certas evidências científicas em detrimento de outras evidências e experiências da ordem do exclusivamente possível.

Nesse movimento, percebemos que a PNA tem se articulado em parcerias entre o Governo Federal e universidades de Portugal, na tentativa de transferir o que nomeiam como experiências exitosas no campo da alfabetização para o nosso país. A ideia é o compartilhamento dessas experiências, abalizadas através de resultados de avaliações internacionais, tomando como modelo a reforma educacional de Portugal para a promoção de práticas de alfabetização baseadas na ciência cognitiva de leitura. Destacamos que há um refinamento discursivo em torno das supostas evidências mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, estamos diante do reforço sobre a necessidade de compartilhamento de práticas avalizadas cientificamente por pesquisadores e profissionais renomados que comprovadamente apresentem resultados quantificáveis. Porém, projetar resultados é uma tentativa – (im)possível – de controle do imponderável. O (im)possível, em diálogo com Derrida (1997), enseja uma possibilidade que é, ao mesmo tempo, impossível, ou seja, essa projeção é da ordem do “nunca predito, programado, nem mesmo decidido” (Derrida, 1997, p. 232).

Ao abordar a possibilidade impossível, Derrida (2001 *apud* Fragozo, 2018) não coloca a possibilidade como algo diferente ou até mesmo oposta à impossibilidade. O autor afirma que possível e impossível querem dizer o mesmo, atuante sobre um mundo que se tenta pensar, no qual se vive e se produz, um mundo e uma prática porvir. Há sempre uma impossibilidade naquilo que se coloca como determinante, tal como há sempre outras evidências e experiências que não apenas transbordam, mas integram o que se nomeia como uma evidência científica robusta.

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciência publicou uma reportagem, intitulada “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, enaltecendo a iniciativa de países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização, com base nas evidências científicas mais recentes, como Inglaterra, França, Austrália, Israel e Finlândia. A reportagem afirma que, em consequência, nesses países, e particularmente em Portugal, houve um suposto progresso, visto como significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, graças a um conjunto de estratégias adotadas nesses países para a prática em sala de aula, baseadas na Ciência (Brasil, 2021).

Assim, temos vivenciado a força discursiva que reforça uma lógica de alfabetização pautada no conhecimento científico sobre o ensino-aprendizagem da leitura e requer um compromisso – e responsabilidade – do professor com as evidências científicas, através da adoção de práticas calcadas em conhecimentos validados empiricamente que respondam às suas necessidades.

Esperamos que tal como os cientistas, possam os professores alfabetizadores conceder às evidências empíricas a primazia na reformulação dos seus conhecimentos e das suas práticas de alfabetização. A grande vantagem de um ensino baseado em evidências é que os professores podem, à partida, ter um maior grau de confiança na eficiência das estratégias a utilizar com os seus alunos (Brasil, 2021, p. 3).

Percebe-se que o discurso sobre as evidências científicas ganha forte acento como garantia de eficiência para a boa formação das crianças, considerando, inclusive, de acordo com Beard (*apud* Brasil, 2021, p. 8), que “a boa formação é instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania que afeta toda a economia nacional”.

A respeito dessas bandeiras de superação das vulnerabilidades sociais e garantias do direito à educação, não temos dúvida que nós, professores alfabetizadores, estamos enredados nas lutas pela melhoria da qualidade na educação pública, pela formação de leitores e escritores, por um Brasil alfabetizado, com uma sociedade respeitada em seus direitos, por melhores condições de vida e justiça social. Contudo, essas bandeiras, tão propagandeadas, desvanecem-se quando outras são levantadas em prol de binarismos – certo ou errado; bom ou ruim – com propagandas sobre uma luta por uma educação pública, plural, que se subsidia num horizonte universalizante de formação, baseado em índices de avaliação. Ou seja, parafraseando Lopes e Borges (2015, p. 501), estamos comprometidos com os “projetos de mudar o mundo”.

Posto isto, defendemos que o fazer científico vai além de um conjunto de evidências, de procedimentos a serem repetidos e aplicáveis. Em nosso entendimento, o sentido de evidências perpassa essa lógica da aplicabilidade, sendo constituída por uma lógica da experiência, do acontecimento, compreendendo que as evidências científicas são parte do processo de produção científica, possibilitadas através de hipóteses, experimentações, observações e questionamentos que não se findam e não alcançam uma verdade absoluta.

Como defende Derrida (2004), só há descoberta científica onde há imprevisibilidade. Com isso, argumentamos que a lógica da experiência e evidência estão imbricadas, favorecendo as possibilidades de significação do fazer científico, ao invés de limitá-las a um sentido único e/ou a uma única forma de alfabetizar. Assim, propomos uma abertura ao fazer científico que colabora para o deslocamento do sentido de evidência científica, articuladas nas *experiências* de L. Derrida (*ibidem*) destaca experiência como performance que não apenas envolve a produção de um conhecimento fixo e aplicável, mas, ao mesmo tempo, um fazer constante e incondicional de questionamentos.

Portanto, movemo-nos na defesa da evidência/experiência como um jogo de linguagem que se articula, envolvendo significados teóricos, vontades de saber, de poder e de verdade, pois, tal qual Lopes e Macedo (2011, p. 91) observam “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 91). Portanto, é deixar fluir as possibilidades desse processo para o imponderável que sempre escapa ao controle, uma vez que somos tecidos nas verdades de rastros que sempre nos remetem a outros significados.

Em xeque... riscos de um caminho único para as evidências

A mobilização em prol da ciência possui um histórico nem tão recente no campo da Educação, além de décadas de discussão no campo da medicina, e reverberou em diversos outros campos, ganhando destaque na área educacional, sobretudo em países como Estados Unidos e Portugal. Davies (2007) alega que tal discussão é tão antiga quanto o Iluminismo, enfatizando a substituição do teologismo como base do conhecimento. Chizzotti (2015), por sua vez, encaminha a discussão a partir da década de 1990, ressaltando discursos que subsidiam políticas de educação baseadas em evidências científicas, elaboradas pelos governos conservadores ingleses e norte-americanos, como forma de convalidação dos objetivos políticos e estratégias de financiamento das instituições de educação que comprovassem uma suposta eficiência nos padrões competitivos forjados.

A ideia de ciência como capaz de ditar a realidade, é tomada como uma metafísica a qual Derrida (Derrida; Roudinesco, 2004, p.63) nomeia como cientificismo. O termo cientificismo é utilizado pelo autor para nomear a crença de que a ciência pode explicar e resolver os fenômenos humanos e de uma pretensa neutralidade científica “que pretende reduzir todos os comportamentos humanos a processos fisiológicos experimentalmente¹ verificáveis” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 63). Entretanto, Derrida (2004) faz uma clara distinção entre ciência e cientificismo, argumentando que o cientificismo desfigura a ética da própria ciência ao confundir os comportamentos humanos em procedimentos reducionistas.

Segundo o filósofo, a problemática, no entanto, não está apenas na ideia de buscar traduzir os comportamentos humanos em fenômenos mecânicos, mas, ainda, na sistemática redutora e simplificadora em que os próprios fenômenos mecânicos são abordados, em que os cientificistas propõem modelos mecânicos que não dão conta da complexidade das máquinas (reais ou virtuais) produzidas pelo homem e exportando teoremas para além de seus campos pertinentes. Por máquinas, o autor define como dispositivos de cálculo e de repetição, “desde que haja cálculo, calculabilidade e repetição, há máquina” (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 65).

¹ Em entrevista cedida à Roudinesco (2004), Derrida faz uma observação sobre a palavra experimentalismo/experimentação, chamando atenção que o gesto experimental não é – necessariamente – um gesto cientificista. O autor argumenta que pode haver experimentos nas mais diferentes ciências, ajustadas à especificidade racional nas quais se desenvolvem. A psicologia, em destaque feito por Derrida, pode haver experimentação, mas de maneira diferente para que não se configure como cientificismo, sem buscar respostas que se pretendam universais.

Todavia, é preciso ter cautela sobre a relação maquinal e não-maquinal, uma vez que não se trata de simples oposição, mas de uma relação complexa no entendimento de que há sempre algo na máquina que a excede em relação à própria máquina, que diz respeito ao efeito da máquina e àquilo que frustra o cálculo mecânico, ao qual Derrida chama de acontecimento, que é imprevisível, que não foi programado e chega para além de todo cálculo, o incalculável, o outro. Este outro que escapa ao cálculo produz afetações que não podem ser dadas a priori, tornando complexa a própria relação maquinal. Nesta conjuntura, ressalta-se a complexidade da própria ordem do cálculo que busca configurar fenômenos mecânicos como retratos de uma realidade estanque, o que remete ao cientificismo.

A responsabilidade científica da vigilância é evocada por Derrida (2004) como a abertura ao incalculável, visto que

Nenhum cérebro, nenhuma análise neurológica supostamente exaustiva é capaz de propiciar o encontro com o outro. O advento do outro, a chegada daquele que chega, é (este) que chega enquanto evento imprevisível. Saber “levar em conta” o que desafia a conta a prestar, o que desafia ou inflete de outra maneira o princípio de razão enquanto este se limita a “dar conta” (*“reddere rationem”, “logon didonai”*), não negar ou ignorar este advento imprevisível e incalculável do outro – isso é também o saber, e a responsabilidade científica (Derrida; Roudinesco, 2004, p. 66).

A ciência, neste entendimento, não deve oferecer nenhuma solução pronta para a organização da vida humana, abrangendo, também, a responsabilidade da abertura ao imprevisível, ao acontecimento. Isso não significa, como atenta Frangella (2020), um relativismo ou niilismo, mas a compreensão de que qualquer tentativa de estancamento será sempre precária e contingente, uma tentativa de interrupção do jogo de significações que nunca se finda, visto que as diferentes estruturas são abertas à variedade de interpretações e deduções, em um processo ininterrupto que desloca a possibilidade de oclusão de fluxos e significações (Willians, 2005).

Ao colocarmos em questionamento a ideia de evidências científicas mobilizada na PNA, não objetivamos negar o valor da ciência para pensar a alfabetização, mas chamamos atenção para outras possibilidades de leitura e de fazer científico. Assim como Hammersley (2007), defendemos, também, que a ideia da educação baseada em evidências, como proposta na PNA, segue um caminho perigoso, pois desenvolve uma relação utilitária do conhecimento ao reforçar que determinados conhecimentos são mais importantes e úteis para a sociedade – em detrimento de outros –, considerando resultados rápidos e palpáveis, imediatamente lucrativos. Nesta relação, os aspectos quantitativos são priorizados em relação aos aspectos qualitativos e as evidências que não são mensuráveis, são marginalizadas. Há uma ênfase exagerada nos dados quantitativos que são utilizados para medir a eficácia das evidências/experiências.

O privilégio dado às evidências sistemáticas aponta para uma deslegitimação de outros tipos de evidências, sobretudo as evidências da experiência profissional (Hammersley, 2007). Isso se dá, pois, aquilo que é nomeado como científico neste movimento, é ligado à rigorosidade e objetividade do conhecimento, enquanto a experiência profissional é tida como assistemática, sendo desqualificada como conhecimento científico por – supostamente – refletir casos particulares e que não podem ser replicados. Esse movimento fortalece a ideia de evidência e experiência como opostos, entendimento do qual nos afastamos. Frangella (2019), em discussão sobre a política curricular posta em questão neste texto, argumenta que tomar esta problemática de forma binária é excluir e cercear as possibilidades de desenvolvimento de outras práticas pedagógicas.

Ao problematizar a ênfase nas evidências científicas tal como apresentadas, argumenta-se que uma polarização pode implicar na atrofia do debate em torno da alfabetização, reduzindo a problemática a uma questão metodológica e da própria tarefa política de recuperar outros possíveis significados para o currículo (FRANGELLA, 2020, p. 11)

Resgatamos a discussão da autora para sublinharmos, também, nossa tarefa política na problematização de outros significados para a ciência, tal como para a educação baseada em evidências científicas. Não se trata de negarmos a ciência, pois incorreríamos em uma lógica binária entre evidências científicas ou não científicas, ciência *versus* prática, evidências *versus* experiências, significantes que, colocados de forma opositiva, tornam-se pouco

produtivos, em um binarismo que cerceia as subjetividades e busca o apagamento de outras possibilidades e formas de fazer e pensar ciência. Diante da defesa por uma alfabetização baseada em evidências, nossa preocupação é também o apontamento de uma única abordagem científica, relacionada às ciências cognitivas de leitura, o que corrobora para indícios de um unitarismo epistemológico nas práticas de alfabetização.

Desse modo, ecoamos novamente a provocação de L. no início do texto: “Você só está fazendo massinha, isso todo mundo faz”, que nos ajuda a colocar em xeque a ideia de evidências e experiências científicas como estatutos da verdade, de forma a pensar a possibilidade de aberturas para a imprevisibilidade, na constante responsabilidade ética com a alteridade. Não se trata, como argumenta Fragozo (2019), de uma euforia em busca da novidade ou a histeria futurista, mas do questionamento constante e radical em que as próprias certezas, posicionamentos e conclusões são constantemente e permanentemente colocados em questão. Portanto, afastamo-nos da compreensão da ciência como uma receita de massinha e pensamos na possibilidade da ciência como experiência, tal como *esperiencias* como ciência.

Transgredindo as evidências como *esperiencia*: a beleza do porvir

O trocadilho “experiência” por *esperiencia*, mobilizado neste texto em diálogo com- L., remete-nos à grafia da palavra *differéce* que Derrida (2005), propositadamente, reescreve, ao trocar o “é” pelo “á”, destacando diferença como *differánce* para problematizar o processo de linguagem como diferimento. Essa é uma questão importante para o que propomos refletir sobre o processo de alfabetização e, por conseguinte, sobre as ações docentes, como experiências/acontecimentos. Nossas relações são marcadas pela diferença em que o outro – e não somente o ser personificado, mas também nossas ideias e sentidos – está em constante processo de deslocamento. Deslocar-se na relação de outriedade é algo que faz parte do processo dialógico e nela estamos enredados, experienciando também as tentativas de controle. Mas há sempre algo inexperimentado que flui por entre espaço/tempo não linear e não homogêneo e demarca a cegueira e incompletude nas produções de significação (Derrida *apud* Freire, 2014).

Em diálogo com Lopes (2015), entendemos que o jogo de significação é incessante e, portanto, as tentativas de fixação e reprodução que permeiam a lógica das evidências e experiências científicas serão sempre expostas às rupturas e possibilidades outras de significação. São processos transitórios e inacabados, uma vez que toda tentativa de repetição está imersa num processo de tradução. A tradução envolve negociação de sentidos no jogo da alteridade em que o outro, nas suas diferenças, sempre irrompe algo novo; um novo contaminado, produzido no jogo híbrido do nem um nem outro sentido, mas todos ao mesmo tempo (Siscar, 2013). Assim, as tentativas de reproduzir evidências/experiências serão sempre falhas, considerando que estão imersas num movimento tradutório que envolve produção contínua de sentidos em função dessa relação com o outro.

Nosso compromisso se remete à experiência por vir que envolve “a experiência do impossível e do necessário” (Lopes; Siscar, 2018, p. 8), experienciando nossas salas de aula por entre camadas de significação que vão se deslocando através das conversas complicadas em que estamos envolvidos, como Pinar (2016) observa. Nas nossas pesquisas no campo das políticas educacionais, temos discutido currículo como prática discursiva que nos permite pensar a prática docente no envolvimento das relações intersubjetivas. Isso se trata de um processo em que a docência deve ser percebida como experiência contínua, cujas evidências nunca estão prontas ou acabadas, mas que se deslocam no diálogo e na relação entre os sujeitos envolvidos no “campo de enfrentamento entre diferentes discursos, atos de enunciação cultural que remetem a grupos diferenciados” (Frangella, 2009, p.11). Essas relações são sempre traduções, mobilizadas no processo de *differánce* a que Derrida (2005) se refere.

Sob esse aspecto, distanciamo-nos de uma vertente reprodutivista de algo já dado para a prática docente. Na defesa de que “currículo não se implanta, não se aplica” (Frangella, 2009, p.12), enfatizamos que nossas práticas estão sendo atravessadas e negociadas continuamente, pois somos mobilizados e fazemos parte da contingência. Ou seja, deslocamo-nos para além do que é prescrito ou determinado, produzindo significados outros que colocam em questão a homogeneidade e a fixidez pretendida para a docência. Pensar nos fluxos de significação presentes nas escolas e na

diferença enseja a (im)possibilidade de fechamento, pois a complexidade das relações não cabe em uma única narrativa ou origem.

A arte tem nos inspirado, na articulação com o campo do currículo, para pensar nessas conversas complicadas que performam a prática docente e a produção das políticas. Em uma das entrevistas de Mia Couto, o poeta menciona o seguinte: “mais importante do que a leitura é resgatar o prazer único de criar suas próprias histórias e ser outros” (Almeida, s.d.). Parafraseando o poeta, somos outros continuamente, híbridos e ambivalentes, nas nossas vidas vividas.

A música *Poema*, escrita por Cazuza em homenagem à sua avó e interpretada por Ney Matogrosso, atravessa-nos como rastro de uma experiência que não se fixa, mas que insiste em permanecer, mesmo na ausência

[...] Do escuro, eu via um infinito sem presente, passado ou futuro
Senti um abraço forte, já não era medo
Era uma coisa sua que ficou em mim
De repente, a gente vê que perdeu
Ou está perdendo alguma coisa
Morna e ingênua
Que vai ficando no caminho
Que é escuro e frio, mas também bonito
Porque é iluminado
Pela beleza do que aconteceu há minutos atrás [...]

Cazuza traz nesse trecho a possibilidade de pensarmos através da infância que fica no caminho, por entre tempos fugidios, mergulhada num abraço forte que é um porto seguro, mas que, ao mesmo tempo, está na escuridão daquilo que é impossível conhecer na sua plenitude. A escuridão que provoca o medo, mas que também se ilumina nos rastros daquilo que, inevitavelmente, perde-se e não podemos controlar. Essa é a beleza, ingênua, que nos ensina a sutileza de experiências com o outro que escapam das tentativas de capturas por métricas ou validações objetivas, mas que, como rastros, inscrevem-se na linguagem como marcas do que já não está e, ainda assim, seguem significando, em algo que fica e, ao mesmo tempo, desvanece.

A canção, nesse sentido, anuncia a impossibilidade de totalização dos sentidos, remetendo-nos à experiência/evidência como aquilo que se dá no entre – entre o que foi e o que ainda não é, entre o que se perde e o que se reinventa, como acontecimento que nos desestabiliza e que se articula àquilo que temos denominado aqui como *experiencia*, que se faz na abertura ao outro, na incompletude que nos constitui, produzida na suspensão da certeza e que transgride as tentativas de controle. Cazuza nos provoca a experienciar o peso do afeto e a leveza do indizível, na defesa pelo *experienciar* nossas práticas naquilo que se abre ao incalculável – no que resta, no que insiste e no que se reinventa como (im)possibilidade. A homenagem à avó é um encontro vivido com o outro – seja na relação familiar, seja na prática pedagógica –, que escapa à qualquer antecipação e se desfaz, deixando suas marcas. Essa marca não é vestígio de algo que se finda, mas a abertura à possibilidade de uma experiência que não se conclui, que se refaz no gesto, na memória e no afeto, como linguagem potente para pensar outras possibilidades de ciência e de docência.

Seguimos com L. que nos coloca a pensar a ciência pelo viés daquilo que não pode ser previsto e que não deve ser reduzido às metodologias e normativas que buscam controlar os sentidos e produzir receitas calculadas. Anos depois, ao retomar este diálogo com L., ele diz, em tom confessional, que “não fazia ideia de que resultado ia dar aquilo... só fui experimentando”. Nesse gesto, há algo que escapa à lógica da antecipação e se aproxima de um movimento inventivo, como nos lembra Manoel de Barros (1996, p. 53):

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir os seus encantos.
A ciência não pode medir quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinar.
Os sabiás divinam.

Há algo que excede o cálculo e que, portanto, exige outro tipo de saber: o encantamento que atravessa e resiste à exatidão. Ao trazermos as *experiências* de L., ressaltamos a possibilidade de significar o mundo através da sua incompletude. A incompletude, nesse sentido, não é falta, mas condição de possibilidade de significação. Aquilo que não se dá como presença plena, mas como movimento que se difere, que se adia, que se reinscreve, transgride, “divinando” nas nossas salas de aula, nos processos de leitura e escrita, por entre as belezas daquilo que não conhecemos e que vão sempre ficando no caminho... mergulhemos nessa escuridão que é também iluminada!

Referências

- ALMEIDA, Marcia Furlan de. A desconstrução derridiana e o processo criativo de Pina Bausch. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 118, 15 jan. 2018. DOI 10.20396/etd.v20i1.8647809. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647809>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- ALMEIDA, Marina. **Mia Couto: contar histórias para tomar posse do mundo**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/mia-couto-contar-historias-para-tomar-posse-do-mundo>. Acesso em 08 jul. 2023.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BERTÉ, Odailso Sinvaldo. Dança e cultura pop. *Revista Digital do LAV*, v. 8, n. 4, p. 18–42, 2015.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC*. 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 7 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC/SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)*. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf. Acesso em: 7 fev. 2023.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria B. M. Nizza da Silva et al. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, Paulo (org.). *A prática da diferença*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 19–25.
- DERRIDA, Jacques. *Une certaine possibilité impossible. Dire l'événement, est-ce possible? Séminaire de Montréal*. Paris: L'Harmattan, 2001.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã: diálogo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FRAGOZO, Fernando. Ciência, verdade, invenção: uma reflexão sobre a questão da ciência em Heidegger e Derrida. *Especiaria – Caderno de Ciências Humanas*, v. 19, n. 34, jan./jun. 2019.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Rio de Janeiro: ANPED, 2009. v. 1, p. 1–13.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! – Currículo e alfabetização para além das evidências. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572064945030/572064945030.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Palestra proferida na mesa Ciclo Dialógico 2: Conhecimento, cultura e tecnologias. 4 nov. 2019. *VI Seminário Web Currículo Educação e Humanismo*. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo/programacao>. (informação oral).

FREIRE, Maria Continentino. Pensar ver: Derrida e a desconstrução do 'modelo ótico' a partir das artes do visível. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24546/24546.PDF>.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. *Educação e Filosofia*, v. 27, n. 53, p. 259-274, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14271/12687>. Acesso em: 1 ago. 2022.

HAMMERSLEY, Martyn. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. In: THOMAS, Gary; PRING, Richard (orgs.). *A educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-160.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p. 486–507, set. 2015. DOI: 10.1590/198053143065. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300486&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MEC. Secretaria de Alfabetização (Sealf). *Relatório de programas e ações 2019-2022: Secretaria de Alfabetização*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. Seleção, organização e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (orgs.). São Paulo: Cortez, 2016.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SOUSA, Demmy Cristina Ribeiro de. *Macbeth (1606) de Shakespeare, entre o teatro clássico e a dança-teatro contemporânea: obras de Pina Bausch (1977-1978) e dois processos criativos*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, 2020. Dissertação (Mestrado).

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 30.07.2025 / 07.30.2025

Aprovado/Approved: 02.11.2025 / 11.02.2025