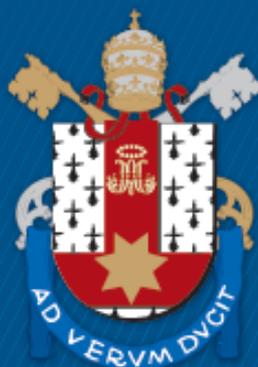


ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA DORFMAN ROSSI

**INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA À LUZ DE WALTER BENJAMIN:  
NARRATIVAS INFANTIS SOBRE VISITAS A UM MUSEU DE  
CIÊNCIAS**

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**CAROLINA DORFMAN ROSSI**

**INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA À LUZ DE WALTER BENJAMIN:  
NARRATIVAS INFANTIS SOBRE VISITAS A UM MUSEU DE CIÊNCIAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Savi Neto

Porto Alegre

2020

## Ficha Catalográfica

R831i Rossi, Carolina Dorfman

Infância e experiência à luz de Walter Benjamin : narrativas infantis sobre visitas a um museu de ciências / Carolina Dorfman Rossi . – 2020.

70 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Savi Neto.

1. Experiência. 2. Infância. 3. Narrativa. 4. Museu de ciências. I. Savi Neto, Pedro. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

## RESUMO

Desde o início da modernidade, os indivíduos vêm sendo lançados em um processo de alienação e crescente individualismo, que reflete nas relações interpessoais, bem como na percepção de cada um. A contemporaneidade, como continuação da modernidade, caracteriza-se pela acelerada profusão de informações rapidamente assimiláveis e verificáveis, potencialmente consumidas sem reflexão ou envolvimento do sujeito que as acessa, o que reduz drasticamente as possibilidades de se ter experiências. Nesse contexto, considerando os museus de ciências como espaços de (re)produção de cultura, o presente estudo buscou analisar, do ponto de vista da experiência, as possíveis contribuições da visita a um museu de ciências para crianças com idades entre quatro e seis anos, a partir de suas narrativas. Na infância, os sujeitos ainda questionam os sentidos dados às coisas sob a ótica moderna da produção e do progresso, atribuindo significados próprios para a realidade. A pesquisa teórica parte do entendimento de experiência, infância, mimese e linguagem de Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Vygotsky e seus comentaristas, bem como do conceito de semiformação de Adorno. Considerando o potencial da cultura para oportunizar experiências formativas, críticas e emancipatórias, foram analisadas as narrativas de crianças após visitarem um museu interativo de ciências e tecnologia. Com isso, pretendeu-se discutir causas e consequências do empobrecimento da experiência na contemporaneidade, bem como possíveis contribuições da experiência museal para o resgate da possibilidade de experiência a partir da infância.

Palavras-chave: experiência; infância; narrativa; museu de ciências.

## **ABSTRACT**

Since the beginning of modernity, individuals have been thrown into a process of alienation and growing individualism, which reflects on interpersonal relationships as well as on human's perception. Contemporaneity, being the continuation on modernity, is characterized by the accelerated profusion of information that is both quick and easy to assimilate and verify, being potentially consumed without reflection or involvement of the subject who accesses it, which drastically reduces the possibilities of having experiences. In this context, considering science museums as places where culture is (re)produced, the present study aimed to analyze, from the point of view of experience, possible contributions of visiting a science museum for children aged between four and six years, based on their narratives. During childhood, individuals still tend to question the meanings given to things from the modern perspective of production and progress, coming up with their own meanings to reality. The theoretical part of this research starts discussing the understanding of experience, childhood, mimesis and language of Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Vygotsky and their commentators. Considering the potential of culture to provide opportunities for formative, critical and emancipatory experiences, we have analyzed narratives given by children after visiting an interactive science and technology museum. Therefore, we intended to discuss causes and consequences of the impoverishment of experience in contemporary times, as well as possible contributions to the rescue of the possibility of experience from childhood.

Keywords: experience; childhood; narrative; science museum.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saguão térreo do MCT-PUCRS .....	41
Figura 2 – Exposição “Arqueologia” .....	42
Figura 3 – Exposição “A Viagem do Beagle” .....	43
Figura 4 – Exposição “Marcas da Evolução” .....	44
Figura 5 – Exposição “Fluidos: das Células às Estrelas” .....	44
Figura 6 – Ilustrações científicas de aracnídeos .....	45
Figura 7 – Esqueleto de baleia-de-Bryde .....	45
Figura 8 – Crânio de falsa-orca e de leão-marinho .....	46
Figura 9 – Exposição “CSI” .....	46
Figura 10 – Exposição “Matéria e Energia” .....	47
Figura 11 – Exposição “Do sonho de voar à corrida espacial” .....	47
Figura 12 – <i>Exhibit</i> “Parábolas Acústicas” .....	50
Figura 13 – Carnotauro .....	51
Figura 14 – Exposição “Antes da Era dos Dinossauros” .....	52
Figura 15 – Show de Eletricidade Estática Van der Graaf .....	54
Figura 16 – Gavião-real .....	55

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos, teses e dissertações encontradas a partir da pesquisa pelos descritores "museu" e "criança" .....	11
Gráfico 2 – Distribuição das teses e dissertações encontradas a partir da pesquisa pelos descritores "experiência", "museu" e "criança" .....	12
Gráfico 3 – Local de realização das pesquisas .....	12

## **LISTA DE SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

MCT-PUCRS – Museu de Ciência e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SciELO – Scientific Electronic Library Online

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>15</b>
2.1 CONTEMPORANEIDADE E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA.....	23
<b>3 INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>28</b>
3.1 FORMAÇÃO CULTURAL, MUSEU E EXPERIÊNCIA.....	35
<b>4 A VOZ DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>40</b>
4.1 LOCAL DA PESQUISA – MUSEU DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PUCRS.....	42
4.2 RELATOS E PERCEPÇÕES .....	49
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO (MCT-PUCRS).....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CRIANÇAS APÓS VISITA AO MCT-PUCRS .....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ciência moderna, iniciada em Bacon e Descartes (LARROSA, 2002), nasceu sob a premissa de abrir-se ao entendimento dos acontecimentos. No entanto, no contexto de busca pela *verdade*<sup>1</sup>, pela explicação dos fatos e eventos, acabou por transformar-se em sucessivas tentativas de antecipar e prevê-los. Nessa lógica, intensificada pelo ritmo imediatista e de excesso de informações que rege a sociedade contemporânea, as possibilidades de experiência vêm gradualmente se empobrecendo (BENJAMIN, 1987).

A perda da possibilidade de experiência é preocupante, pois, com ela, é perdida a possibilidade de se adquirir *conhecimento*, pois ao se relacionar e compreender apenas *informações* simples – rapidamente assimiláveis e verificáveis –, o indivíduo não tem a oportunidade de compreender questões mais complexas e urgentes para sua vida em sociedade, e para o mundo como um todo.

Para que haja experiência, é necessário haver uma abertura do sujeito a transformações que os acontecimentos externos a ele possam lhe causar (LARROSA, 2011). Nesse sentido, as crianças têm a curiosidade como uma característica natural, buscando conhecer o mundo em que estão inseridas e as relações que nele ocorrem. Além disso, no início da vida os indivíduos caracterizam-se, também, pela ausência da *semiformação*<sup>2</sup>. Por isso – sendo curiosas e ainda não doutrinadas pela *semiformação* –, as crianças são sujeitos naturalmente mais abertos à possibilidade de experiência, a descobertas inesperadas e seus desdobramentos.

Na contemporaneidade, caracterizada por constantes mudanças, novidades e transformações, os museus de ciências atuam na popularização e divulgação científica, e como espaços não formais de educação. Além de

---

<sup>1</sup> A ciência moderna considera a *verdade* como algo fixo e objetivo, a ser descoberto e dominado pelo ser humano, e que, ao mesmo tempo, permanece sempre externa ao indivíduo (LARROSA, 2002).

<sup>2</sup> Semiformação (*Halbbildung*), no sentido adorniano, refere-se à “autosujeição à conformidade do social” (CORREIA, 2016, p. 121). A partir de Kant, a razão passa a ser vista como “instrumento, embotando assim, o viés emancipatório” da formação (*Bildung*) (Ibid., p. 112). Assim, estando alicerçado na sujeição da sociedade ao capital, o processo formativo perde sua complexidade, uma vez que mantém somente o viés de adaptação – e consequente sujeição – às normas sociais vigentes, não considerando a perspectiva da liberdade, o que seria necessário para conduzir o sujeito à emancipação.

despertarem interesse e curiosidade por assuntos relacionados às ciências e suas tecnologias, estes museus mobilizam simultaneamente as emoções, sensações e a cognição do visitante, oportunizando vivências diversas e diferenciadas, além de aproximarem a população em geral do conhecimento científico (GRUZMAN; SIQUEIRA, 2007; CHINELLI; PEREIRA; AGUIAR, 2008).

Nesse contexto de determinação científica e de empobrecimento da experiência, surge o problema da presente pesquisa: do ponto de vista da experiência, quais as possíveis contribuições, para visitantes com idades entre 4 e 6 anos, da visita a um museu interativo de ciências e tecnologia?

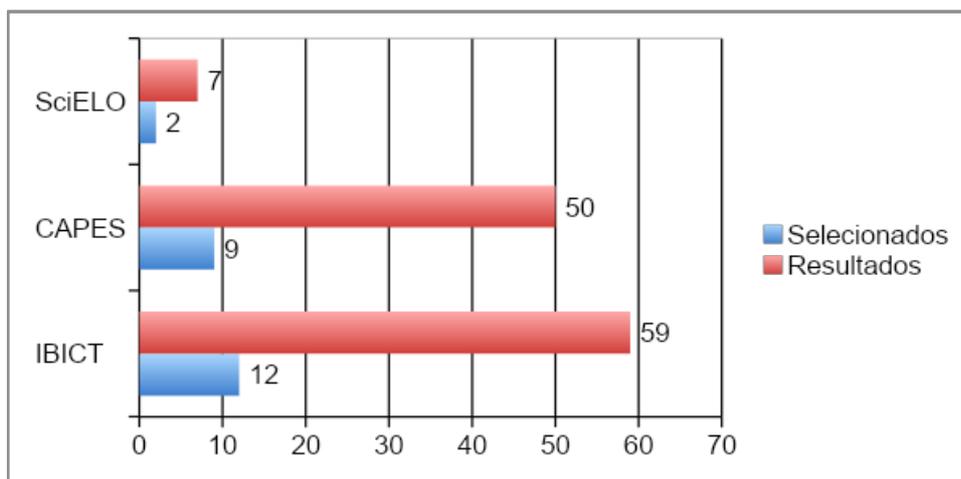
A fim de mapear e analisar as produções acadêmicas e científicas relacionadas ao conceito benjaminiano de experiência, sua relação com a infância, e com espaços e instituições de formação cultural, incluindo os museus de ciências, foram realizadas buscas em diferentes bases de dados, para conhecer as produções acadêmicas já existentes sobre os temas estudados nesta pesquisa, bem como identificar possíveis lacunas a serem investigadas.

Para isso, foram realizadas buscas em três bases de dados – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) –, utilizando três descritores para contemplar a temática da presente pesquisa. As buscas foram realizadas dentro do período de dez anos (2008-2018), para um levantamento significativo dos trabalhos já publicados na área. Os descritores utilizados nas pesquisas foram “experiência”, “criança”, “museu” e “Walter Benjamin”.

A seleção das produções encontradas foi realizada a partir da leitura dos resumos, sendo descartados os trabalhos não relacionados ao público infantil, aqueles sem relação com museus ou outros espaços de (re)produção de cultura e/ou de educação não-formal, bem como os encontrados nas buscas em outras bases.

Na primeira busca, utilizando os descritores “museu” e “criança”, foram encontradas 116 produções, das quais 23 foram selecionadas, conforme os resultados abaixo (Gráfico 1).

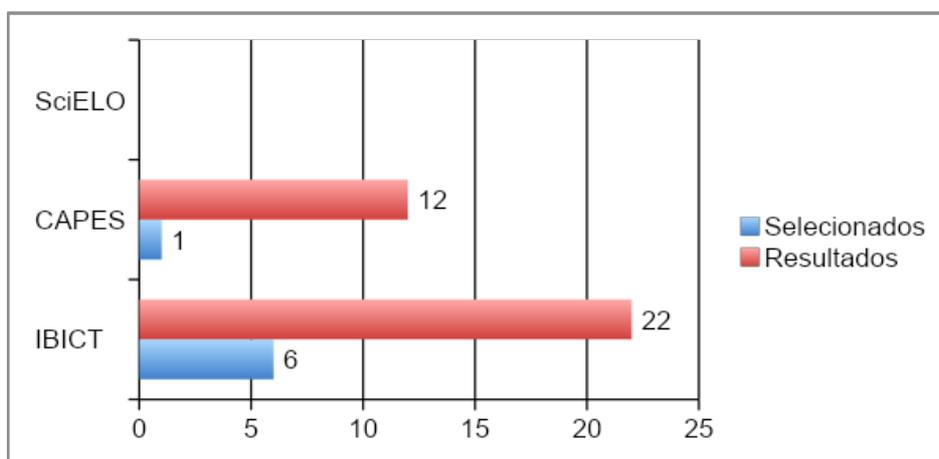
Gráfico 1 – Distribuição dos artigos, teses e dissertações encontradas a partir da pesquisa pelos descritores "museu" e "criança"



Fonte: A Autora (2019).

Na segunda busca, os descritores utilizados foram “experiência”, “museu” e “criança”, resultando em 34 produções, das quais 7 foram selecionadas, conforme representado a seguir (Gráfico 2).

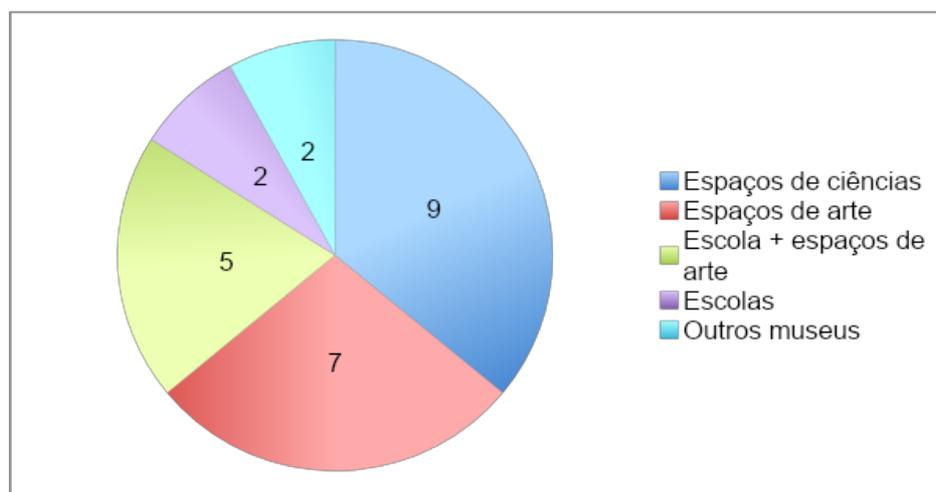
Gráfico 2 – Distribuição das teses e dissertações encontradas a partir da pesquisa pelos descritores "experiência", "museu" e "criança"



Fonte: A Autora (2019).

Das produções selecionadas para análise (Gráfico 3), nove foram realizadas em museus ou centros de ciências, sete em museus ou outros espaços de exposição artística, cinco foram realizados em espaços de artes e em escolas, dois apenas em ambiente escolar e dois em outros tipos de museus – nem de ciências, nem de artes.

Gráfico 3 – Local de realização das pesquisas



Fonte: A Autora (2019).

Dentre os estudos realizados em museus ou centros de ciências, apenas quatro tiveram somente crianças como sujeitos de pesquisa (PASSOS, 2013; LEAL, 2016; FREITAS, 2017; AGUIAR, 2018). Passos (2013) teve por objetivo compreender os sentidos das ações e comportamentos de grupos de crianças com idade entre 5 e 10 anos em visitas ao Bosque da Ciência, através de observação participante, entrevistas e rodas de conversa. Leal (2016) realizou observação participante em dois museus, sendo um de ciências. Seu intuito foi debater acerca do lazer da criança, e de sua interdependência com a escola, com museus, com a cultura lúdica e os processos educativos. Freitas (2017) analisou desenhos, narrativas de crianças sobre seus desenhos e frases espontâneas registradas durante a visita a um museu oceanográfico. Com isso, buscou compreender a percepção de crianças com idade entre 8 e 9 anos sobre o mar. Aguiar (2018, p. 59) registrou visitas de crianças de 6 a 10 anos a um museu de ciências, tendo por objetivo “observar e analisar o engajamento

que crianças e seus pares (outras crianças) possuem quando participam da atividade lúdica e interativa” neste espaço.

Na busca utilizando os descritores “Walter Benjamin”, “criança” e “museu” não foram encontrados resultados. Já ao buscar pelos descritores “Walter Benjamin”, “criança” e “experiência” foram encontradas 63 produções. Deste total, embora todas façam menção a Walter Benjamin, 17 tem como principal foco de estudo a infância e/ou a experiência a partir deste autor, dos quais 12 abordam ambos conceitos. Entretanto, nenhuma dessas produções relaciona esses dois conceitos benjaminianos a espaços de cultura, nem especificamente a museus ou centros de ciências.

A partir desse levantamento foi possível identificar que trabalhos abordando espaços de cultura e suas relações com a infância, a Educação e a sociedade vêm sendo desenvolvidos em diferentes instituições de Ensino Superior pelo país. No entanto, permitiu reconhecer que poucos são os estudos realizados com crianças na faixa etária da Educação Infantil (4-6 anos), bem como com esses sujeitos especificamente em museus ou centros de ciências. Percebeu-se, também, que nenhuma das produções encontradas realiza sua análise partindo do ponto de vista da experiência, como pretende-se no presente trabalho.

Assim, o objetivo geral do presente estudo é, *do ponto de vista da experiência, analisar as possíveis contribuições da visita a um museu de ciências para crianças com idades entre 4 e 6 anos, a partir de suas narrativas.*

Para isso, o presente projeto parte do entendimento de experiência de Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Giorgio Agamben; das concepções de infância de Jeanne Marie Gagnebin; do papel da linguagem no desenvolvimento segundo Vygotsky; da perspectiva de formação cultural em Theodor W. Adorno e Sonia Kramer; e dos estudos sobre educação em museus de ciências para a problematização do tema pesquisado. Pretende-se, assim, discutir causas e consequências do empobrecimento da experiência na contemporaneidade, buscando pensar em possíveis contribuições para o resgate da possibilidade de experiência a partir da infância.

## 2 MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE

No século XIX, após as revoluções de 1848, teve início na Europa um movimento de simultâneo retrocesso do liberalismo e intensificação do nacionalismo. Essa mudança, no entanto, não foi “fruto das aspirações e das necessidades das pessoas comuns, e sim da dinâmica do capital” (D’ANGELO, 2006, p. 238).

No período anterior à tomada do poder pela burguesia, muitos imigrantes haviam chegado à França, tendo deixado seus países de origem por escolha ou por necessidade, e trouxeram consigo o espírito revolucionário e o desejo de acabar com a monarquia absolutista. Junto aos trabalhadores franceses, com quem partilhavam diversos objetivos, conquistaram grandes avanços “na participação política da população industrial francesa” (D’ANGELO, 2006, p. 238).

No entanto, em 1848, com o fortalecimento do nacionalismo e o avanço da revolução industrial, os trabalhadores perdiam força em sua luta pela revolução política.

A pretensão de uma igualdade política sem igualdade econômica foi percebida pelos excluídos como farsa. A república democrática, mantidos seus marcos de classe, começa a ser vista pela burguesia não apenas como inevitável, mas também como o meio mais eficaz de disciplinar o jogo político, tornando-o menos perigoso (D’ANGELO, 2006, p. 239).

Isto levou à insurreição que, no mesmo ano, colocou trabalhadores e burgueses em lados opostos das barricadas, representando o “inevitável” desdobramento que marcou a ruína “da aliança entre democratas burgueses e trabalhadores” (D’ANGELO, 2006, p. 239), que no mesmo ano haviam, unidos, vencido a monarquia.

A partir desse momento, o sujeito burguês passa a habitar, em sua privacidade, um espaço que se contrapõe ao seu local de trabalho. É realista no ambiente profissional, mas deseja um lar capaz de sustentar suas ilusões. Esse sujeito sente a necessidade de não estender o que faz no trabalho – quando calcula soluções e consequências mercadológicas – para reflexões sociais (D’ANGELO, 2006).

É no interior do lar que o burguês procura esquecer as contradições da sociedade. Os rituais domésticos, os objetos de decoração servem para manter a ilusão de um universo harmonioso. A fantasmagoria da cultura capitalista se desdobra no interior burguês: cortinas, papéis de parede, quadros, molduras rebuscadas, tapetes etc. devem montar um cenário capaz de oferecer segurança e apoio espiritual aos personagens. Além do conforto, é preciso solidez e beleza, em oposição à fragilidade e à feiura do mundo do lado de fora (D'ANGELO, 2006, p. 240).

Além disso, a modernidade operou uma transformação no conceito de tempo, que causou – entre uma infinidade de implicações – diferenças significativas entre as sociedades orientais e ocidentais. O tempo era até então ligado a processos naturais como o amanhecer e o crepúsculo, a intensidade do frio e do calor; não se considerava necessário mensurá-lo com precisão (D'ANGELO, 2006).

A ampulheta, o relógio de sol, a vela ou lâmpada, em que o resto de cera e de óleo que permanecia indicava as horas, dava medidas aproximadas de tempo. Na modernidade, o ciclo natural da vida deixa de ser a referência para se medir o tempo, que passa, cada vez mais, a ser calculado com exatidão matemática. O tempo como duração perde sua importância diante do tempo mercadoria, representado de modo exemplar no *slogan* “tempo é dinheiro”. O “perder tempo”, sobretudo para os moralistas e protestantes, passa a ser visto como pecado. Com a difusão dos relógios a partir de 1850, disseminou-se a idéia de pontualidade como ‘virtude’. A dependência do tempo matemático, no início imposta apenas aos pobres, se estendeu a todas as classes sociais; quem não se ajustava a esse ritmo enfrentava a hostilidade social e a ruína econômica (D'ANGELO, 2006, p. 244).

Segundo Schlesener (2011, p. 130), as estruturas de trabalho e a aplicação generalizada da técnica, explorando ao longo da história a natureza e os homens, culminaram “na formação da percepção moderna do mundo”. A modernidade, marcada pela mudança da relação dos indivíduos com o tempo, e, devido a fatores como a cisão entre burguesia e trabalhadores na França – que ocorreu de maneira semelhante nos diferentes países europeus – pela perda da referência de coletividade, resulta nas vivências individuais e solitárias, ainda constantes na vida do sujeito contemporâneo.

Implicitamente, a modernidade traz uma visão progressiva de história, reproduzindo-a, assim como a vida moderna, como um somatório de vivências particulares, subjetivas, expressas em um sujeito “cético, individualista e amargo”, que vive imerso em “uma temporalidade linear,

contínua, que se pretende desvinculada da tradição” (SCHLESENER, 2011, 130).

No empenho de dissociar-se e sentir-se livre dos modelos passados de sancionamento e funcionamento da sociedade, ainda amplamente balizados por preceitos religiosos – e, como no exemplo francês, da monarquia absolutista –, a modernidade depositou no progresso as esperanças de superação da barbárie em que a humanidade se encontrava, bem como de encontrar a liberdade para se “propor uma moral ao alcance de todos” (MATE, 2011, p. 213).

No entanto, o progresso – assim como o fascismo – menospreza o custo humano e social de sua realização. Sabe que para alcançar seus objetivos é preciso pagar um preço, e o faz friamente, sistematizando seus custos, afirmando que quem não vence é insignificante, e, por ser desprovido de significado, também o é de valor e de sentido. Entende “vencer” como *avançar no*

(...) processo civilizatório, superação da animalidade, ativação de potencialidades latentes no homem e na humanidade. Mas como se levam a cabo esses avanços? Graças aos triunfos e aos triunfantes. (...) Temos, pois, que aquele que triunfa é portador de mais humanidade porque o triunfo supõe um grau maior de desenvolvimento civilizatório no tocante a instrumentos de luta ou a inteligência bélica. (...) o melhor é o que mais pode (MATE, 2011, p. 51).

O crítico dessa visão progressista não é apenas o fato de acarretar em inúmeras vítimas, mas em justificá-las, tornando “a produzi-las indefinidamente”. Essa visão opera sob uma lógica de “um tempo contínuo homogêneo que não admite interrupção nem olhada ao passado”, gerando uma “aceleração cada vez maior do tempo e, portanto, mais destroços” (MATE, 2011, p. 51).

Em sua crítica à modernidade, Benjamin evidencia a existência de uma “cumplicidade entre passado e realidade, como se a realidade fosse algo que teve lugar e continua presente” (MATE, 2011, p. 22).

(...) se o que é foi e continua presente, ninguém deve enganar-se quanto ao alcance do presente desse passado. Em acontecimento passado está presente, é certo, mas assim como estão as montanhas ou os rios: como fatos mudos que dizem o que o

visitante quiser. (...) dirão o que quisermos ouvir (MATE, 2011, p. 23).

A partir disso, ressalta a necessidade do olhar atento, do sujeito que percebe – em seu tempo e em toda a história – “os projetos frustrados dos que foram esmagados pela história”, pela esteira do progresso (MATE, 2011, p. 23). Por isso, deve-se pensar a realidade tanto enquanto facticidade, como enquanto possibilidade, pois, ao lançar esse olhar, é possível reconhecer a possibilidade de que os oprimidos tivessem vivido de uma forma alternativa e mais justa, uma vez que não se pode efetivamente fazer justiça por aqueles que já partiram. Assim, ao reconhecer que o passado de injustiças para os oprimidos

(...) poderia ter sido de outra maneira, o que agora existe não deve ser visto como uma fatalidade que não se pode mudar. E se o presente tem uma possibilidade latente que vem de um passado que não pôde ser, podemos imaginar, então, um futuro que não seja uma projeção do presente dado, mas do presente possível (MATE, 2011, p. 24).

A partir da crítica de Benjamin à modernidade, é possível pensar a contemporaneidade não enquanto superação da modernidade, nem mesmo como uma época distinta, como se a anterior houvesse sido superada e a atual fosse necessariamente algo de inteiramente novo e proficuamente evoluído. O que se observa é que a contemporaneidade em muitos aspectos parece ser uma sucessão da modernidade que Benjamin analisou criticamente. Ao operar segundo a lógica do progresso, a modernidade gera uma relação acelerada dos indivíduos com o tempo, a qual segue e reproduz-se através da mentalidade imediatista que permanece fortemente presente, permeando relações, fatos e vivências, na contemporaneidade.

Esses atributos que passam a caracterizar a modernidade – e que permanecem evidentes na contemporaneidade – estão intimamente atrelados ao desenvolvimento da técnica, bem como ao seu papel dentro das tentativas de dominação da natureza pelo ser humano. Isso porque “a técnica, aplicada aos objetivos econômicos e políticos do capitalismo, que culminaram na primeira grande guerra, demonstrou a ruptura do elo com o passado na ausência de experiências comunicáveis” (SCHLESENER, 2011, p. 131).

O mundo contemporâneo, portanto, não difere do moderno no sentido de que é “um mundo voltado para a produção e o consumo de bens” (SCHLESENER, 2011, p. 131). Também mantem, no modo de vida, a temporalidade focada na vivência individual, a qual traz simultaneamente a perda do sentido da experiência que acompanhava a vida coletiva. Consequentemente, a tendência do sujeito que se desenvolve nesse cenário é abster-se da experiência acumulada e transmitida como herança cultural, considerando “verdade” aquilo que resulta da aplicação de técnicas inovadoras, mesmo que resulte da “destruição dos vínculos com a cultura e com a natureza, (...) num contexto de dominação econômica e política” (SCHLESENER, 2011, p. 131).

Em *Experiência e pobreza*, Benjamin aponta para como a I Guerra Mundial, ao deixar um legado de destruição, fomentou a realidade na qual o autor percebeu o processo de alienação em que foi lançado o indivíduo moderno, e que se manifesta “na ausência de elos entre a vivência individual e os interesses coletivos” (SCHLESENER, 2011, p. 131). A perda do senso de coletividade, que resulta em impasses sociais como a competição, também encontra elementos de sua origem na sociedade moderna. Para Schlesener (2011, p. 131), “o que se faz não pode ser partilhado, mesmo que possua um conteúdo e uma verdade, porque a verdade que prevalece no mundo moderno é a da técnica, do trabalho fragmentado e do consumo”.

É nesse cenário que, como apontado por D’Angelo (2006), o sujeito burguês do final do século XIX passa a buscar, no interior de sua casa, um ambiente capaz de trazer a ilusão de harmonia que não sente no trabalho. No decorrer da modernidade, as classes econômica e politicamente dominantes passaram a investir em estratégias

(...) de formação e educação das classes populares. O objetivo visado era o desenvolvimento de valores morais e estéticos capazes de estimular o amor pelo trabalho. O medo de que a democratização das ciências e das artes viesse a tornar os operários “pretensiosos e intoleráveis” era comum à aristocracia e aos segmentos burgueses mais conservadores, mas a grande burguesia procurava destacar o papel estratégico da educação no amortecimento dos conflitos sociais. Patrões e empregados dissolveriam suas contradições visando ao progresso e às possibilidades de melhorar suas condições físicas por meio da ciência. O operário valorizaria os padrões de desenvolvimento industrial introduzidos pela burguesia. O contato com grandes

obras por meio das Exposições Universais impediria a criação de ilusões no operário quanto às suas possibilidades individuais e mostraria a ele as conveniências de sua integração à nova ordem social pelo abandono dos costumes “atrasados” (D’ANGELO, 2006, p. 246).

Assim, a burguesia que estava no poder, utilizando-se da educação e da cultura como recursos estratégicos de controle e manipulação, realizou esse movimento de “aburguesamento” da classe operária (D’ANGELO, 2006, p. 246), dissipando por toda sociedade sua mentalidade individualista, a qual se estabeleceu na sociedade moderna, operando e percebendo tudo sob uma perspectiva espaço-temporal mecânica e estilizada, característica da era industrial e dos centros urbanos (SCHLESENER, 2011).

Nessa análise, cabe também refletir sobre “as transformações histórico-sociais da percepção humana” (GAGNEBIN, 2008, p. 13), a partir da análise de Jeanne Marie Gagnebin (2008) sobre a Sociologia de Simmel, onde o filósofo e sociólogo “descreve tanto as mudanças da percepção – *aisthêsis* – quanto as mudanças nas relações entre os homens na grande cidade moderna” (GAGNEBIN, 2008, p. 13), por considerar que “percepção e história humanas se transformam mutuamente” (GAGNEBIN, 2008, p. 14).

Simmel não questionava a distinção entre os conceitos de comunidade e de sociedade, tendo analisado “as relações entre o sistema mercantil capitalista e a constituição da grande cidade moderna” (GAGNEBIN, 2008, p. 14). Para ele,

(...) a grande cidade representa a vitória do racionalismo e do individualismo em detrimento de relações sociais mais orgânicas, mais afetivas, mais comunitárias que pertencem ao passado e que, apesar do seu encanto, também representavam uma ordem coercitiva e autoritária. A racionalidade moderna tem sua fonte na racionalidade abstrata da economia monetária onipotente (GAGNEBIN, 2008, p. 14).

O autor considera que “despersonalização das relações humanas e individualismo crescente andam juntos” (GAGNEBIN, 2008, p. 15), porém não considerando o indivíduo como “uma pessoa específica, singular, com sua carga de afetos e de histórias” (Ibid., p. 15), mas como

(...) um elemento único, mas indiferente, entre outros vários elementos, no grande edifício das trocas mercantis. Mesmo que pareçam, à primeira vista, opostos, individualismo exacerbado e

anonimato irreversível são complementares. O cidadão moderno é um indivíduo isolado, entregue à multidão no trabalho, na rua, em casa (GAGNEBIN, 2008, p. 15).

A partir dessa situação, emerge a sua hipótese acerca das transformações da percepção humana em seu tempo.

(...) submetido a um excesso de estímulos sensoriais e intelectuais tanto no trabalho quanto na rua ou em casa, o habitante das grandes cidades deve se proteger com uma carapaça de indiferença e de frieza, a fim de não sucumbir a um esgotamento físico e intelectual. Ele deve, portanto, abdicar daqueles sentimentos que Rousseau julgava naturais no ser humano: o interesse e a compaixão pelo próximo; parece, aliás, não haver mais próximo, mas somente uma multidão de outros, muitas vezes de outros concorrentes, em que cada um esbarra. Tão pouco pode esse cidadão se interessar por todas as 'mercadorias' culturais que a grande cidade oferece; ele se torna um blasé sem curiosidade verdadeira (GAGNEBIN, 2008, p. 15).

Essa falta de curiosidade, então, se manifesta também como indiferença e hostilidade em relação ao outro, e “pode vir a se manifestar rapidamente quando esse outro invade meu território, já bastante restrito” (GAGNEBIN, 2008, p. 16). Em parte, isto é consequência das modificações na conformação espacial das cidades modernas, que provocam drásticas mudanças nas relações de proximidade e distância entre as pessoas; “enquanto as distâncias muitas vezes são encurtadas, as proximidades tendem a aumentar perigosamente” (GAGNEBIN, 2008, p. 16).

Se o distanciamento em excesso dificulta a construção de relações sociais verdadeiras, a proximidade excessiva também não as favorece. A vida em comum que se estabelece na modernidade e se mantém na contemporaneidade apoia-se mais em um excesso de proximidades invasoras que suprimem a intimidade, do que efetivamente em um “isolamento espacial e social por excesso de distâncias” (GAGNEBIN, 2008, p. 16).

O excesso de proximidade que caracteriza o cotidiano do cidadão moderno reforça, paradoxalmente, os sentimentos de solidão, de incompreensão e mesmo de hostilidade entre os indivíduos: o excesso de proximidade torna as pessoas cada vez mais estranhas e distantes umas das outras. Simmel analisa esse paradoxo no domínio da percepção sensível, na própria *aisthêsis*, na transformação histórica dos sentidos (GAGNEBIN, 2008, p. 16).

No entanto, Simmel considera que, embora possamos sentir falta de relações humanas mais singulares e atenciosas, essa indiferença surge como uma reação necessária dos indivíduos, como parte da estratégia de sobrevivência nas grandes cidades capitalistas (GAGNEBIN, 2008).

O autor também salienta as transformações que o desenvolvimento dessas cidades trouxe ao sentido da visão. A visão “é submetida a um excesso de estímulos em detrimento dos outros sentidos que não conseguem mais acompanhar e explicitar o que foi visto” (GAGNEBIN, 2008, p. 17). E, além disso, esse excesso de visão justamente é quem ameaça extinguir “o olhar recíproco e confiante, base da atitude contemplativa” (GAGNEBIN, 2008, p. 18), repercutindo tremendamente na percepção – *aisthêsis* – dos sujeitos.

Antes do desenvolvimento dos transportes públicos modernos, nota Simmel, em 1908 (!), nem se podia imaginar a possibilidade de ficar longos minutos, talvez longas horas, perto de outro indivíduo, de poder olhá-lo o tempo todo sem que esse olhar fosse respondido e correspondido e que se desse início a uma conversa, a um diálogo recíproco, mesmo anódino. (...) [É] como se todos os habitantes das grandes cidades fossem caminantes surdos-mudos que não podem mais nem se falar, nem se ouvir, nem se tocar (GAGNEBIN, 2008, p. 18).

Nesse contexto de desenvolvimento da técnica, destruição dos vínculos com a cultura e com a natureza, ausência de elos entre a vida individual e os interesses coletivos, e supervalorização do capital em detrimento de todas outras dimensões e valores da vida humana, a educação – assim como as relações interpessoais e todas as esferas da sociedade – também é afetada.

Segundo Schlesener (2011, p. 130), “o processo histórico de construção da sociedade moderna resulta em modos específicos de formação educacional”. Primeiramente, as relações de poder estabelecidas corrompem o espírito criador e a função crítica do pensamento. A educação, segundo a lógica progressista característica da sociedade capitalista, passa a visar à formação de indivíduos comprometidos em direcionar seu pensamento criativo a funções transformadoras e revolucionárias, o “que não combina com assistencialismo” (SCHLESENER, 2011, p. 130).

A noção progressiva de história trazida implicitamente pela modernidade também se traduz na perda da experiência – que será discutida na próxima seção – e, sobretudo, no esvaziamento das experiências do sujeito moderno. Para esse sujeito, “parece não haver mais nada a conhecer, sendo a verdade o que está aí, na ordem instituída” (SCHLESENER, 2011, p. 130), e o modelo de educação que segue essa lógica não abrange o novo nem a criatividade.

Esse raciocínio, que “julga em nome de um saber que toma como absoluto e conclusivo” (SCHLESENER, 2011, p. 131), serve como instrumento para manter uma determinada estrutura de poder, pois desencoraja os indivíduos à ação, levando à acomodação à ordem instituída. Nesse contexto, a educação adquire o caráter tecnicista de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, descaracterizando e sufocando “tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação” (SCHLESENER, 2011, p. 131).

Assim, considerando a contemporaneidade uma extensão da modernidade iniciada no final do século XIX e início do século XX, é preciso pensar nas consequências dessa mentalidade progressista, tecnicista e capitalista sobre a vida dos indivíduos e da sociedade como um todo. Faz-se necessário compreender os processos através dos quais esses padrões se estabeleceram, buscando caminhos alternativos com o intuito de resgatar a possibilidade de experiência em todos os âmbitos da vida e da sociedade.

## 2.1 CONTEMPORANEIDADE E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Segundo Larrosa (2011, p. 5), a experiência pode ser entendida como “isso que me passa”. Não é simplesmente *o que* se passa ou acontece, pois diariamente muitos eventos se passam, e, no entanto, muito pouco ou quase nada de fato nos acontece. “Isso” presume o acontecimento de algo que não sou eu, e que, para se passar, independe de mim, pois não é consequência de qualquer ação, intenção ou saber meu.

A experiência, portanto, parte de um acontecimento externo e independente do sujeito, trata-se do aparecimento de algo ou alguém – de um “isso” – não apenas ante ou frente a ele, mas *no* sujeito – em suas

palavras, ideias, intenções, sentimentos ou vontades. Porém, para que haja experiência, é necessário, além do acontecimento em si, que o indivíduo esteja aberto à possibilidade da sua própria transformação (LARROSA, 2011).

Nesse sentido, o sujeito da experiência

(...) é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa uma vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2011, p. 8).

No entanto, diferentes aspectos corroboram para que na contemporaneidade a experiência venha tornando-se cada vez mais rara (LARROSA, 2002). De acordo com Agamben (2008, p. 25),

(...) a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna. A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento.

René Descartes, na obra “Discurso sobre o Método” – publicado em 1637 –, lançou a dúvida sobre a experiência tradicional, a partir da hipótese de que existiria um “demônio cuja única função é a de enganar nossos sentidos” (VERGEZ; HUISMAN, 1976; AGAMBEN, 2008, p. 26). A partir dessa hipótese, na busca por uma comprovação científica da experiência – através do experimento –, que seria supostamente capaz de eliminar essa perda de certeza, ela é transferida ao máximo “para fora do homem: aos instrumentos e aos números” (AGAMBEN, 2008, p. 26).

Assim, segundo o pensamento de Descartes, o sujeito assumiria um caráter que se mantém presente no sujeito da informação contemporâneo: trata informação e conhecimento como sinônimos intercambiáveis. Esse sujeito acredita que o conhecimento se dá sob a forma de informação, e que, conseqüentemente, para aprendê-lo, bastaria adquiri-la e processá-la (LARROSA, 2002).

Ademais, sendo o sujeito cartesiano esse indivíduo “cuja realidade e cuja duração coincidem com o instante de sua enunciação” (AGAMBEN, 2008, p. 31), ele se assemelha ao sujeito da informação contemporâneo, pois, segundo Benjamin (1987, p. 204), “a informação só tem valor no

momento em que é nova (...) Ela só vive nesse momento”. Assim, transforma todas as potenciais experiências em experimentos e em *vivências*, não sendo possível assumir, necessariamente, sua coincidência com o conhecimento.

Essa transformação do sujeito em sujeito da informação – que, seguindo a ótica cartesiana, chama *informação* de *conhecimento* –, não permite a continuidade da experiência tradicional.

Enquanto o seu fim era o de conduzir o homem à maturidade, ou seja, a uma antecipação da morte como ideia de uma totalidade consumada da experiência, ela era de fato algo de essencialmente finito, e logo, era algo que se podia *ter* e não somente *fazer*. (...) [Nessa lógica, o] sujeito da ciência (...) não pode atingir a maturidade [morte], mas apenas acrescer os próprios conhecimentos, a experiência tornar-se-á, ao contrário, algo de essencialmente infinito (...), ou seja, algo que se pode somente fazer e jamais ter: nada mais, precisamente, do que o processo infinito do conhecimento (...) (AGAMBEN, 2008, p. 33).

Por um lado, esse sujeito está cada vez mais informado. Por outro, no entanto, com essa obsessão pelo saber – não referente ao conhecimento, mas ao “saber” de informações –, o resultado é que nada verdadeiramente lhe acontece. Assim, o ritmo de excesso de informação que rege a sociedade contemporânea acaba por cancelar as possibilidades de experiência (LARROSA, 2002).

Nesse ritmo imediatista que conduz a sociedade contemporânea, seguindo o padrão de velocidade das inovações tecnológicas, é possível entender a popularização da informação em detrimento do conhecimento. De acordo com Benjamin (1987), a informação apresenta-se como imediatamente verificável, além de sempre ter de ser plausível. A experiência, em contrapartida, requer um tempo para refletir, sendo conflitante com essa noção de tempo acelerada da contemporaneidade (BASSANI; RICHTER; VAZ, 2013).

Portanto, outro fator que torna a experiência cada vez mais rara é a “falta de tempo” (LARROSA, 2002, p. 23). Os acontecimentos se passam muito depressa, cada vez mais rapidamente – como apontado por Reyes Mate (2011, p. 51) e supracitado, há “uma aceleração cada vez maior do tempo” – e, com isso, os estímulos também se tornam gradualmente mais

efêmeros e momentâneos, sendo cada estímulo prontamente substituído pelo próximo, igualmente fugaz (LARROSA, 2002).

Essa necessidade de imediatismo em responder aos estímulos acaba por anular as possibilidades de experiência (FAGIOLI, 2016), sobretudo porque os modos de vida contemporâneos – originados na modernidade – estabelecem “uma nova temporalidade centrada na vivência individual, concomitante com a perda do sentido da experiência resultante da vida coletiva” (SCHLESENER, 2011, p. 131).

Esse excesso de estímulos sensoriais empobrece a percepção sensível, pois é responsável por uma saturação que, combinada ao embotamento que provoca nos sujeitos, resulta em incalculáveis consequências sobre a percepção humana (GAGNEBIN, 2008).

O indivíduo é, agora, um elemento único, mas indiferente, entre outros vários elementos, no grande edifício das trocas mercantis. Mesmo que pareçam, à primeira vista, opostos, individualismo exacerbado e anonimato irreversível são complementares. O cidadão moderno é um indivíduo isolado, entregue à multidão no trabalho, na rua, em casa. (...) submetido a um excesso de estímulos sensoriais e intelectuais tanto no trabalho quanto na rua ou em casa, o habitante das grandes cidades deve se proteger com uma carapaça de indiferença e de frieza, a fim de não sucumbir a um esgotamento físico e intelectual. Ele deve, portanto, abdicar daqueles sentimentos que Rousseau julgava naturais no ser humano: o interesse e a compaixão pelo próximo; parece, aliás, não haver mais próximo, mas somente uma multidão de outros, muitas vezes de outros concorrentes, em que cada um esbarra. Tão pouco pode esse cidadão se interessar por todas as “mercadorias” culturais que a grande cidade oferece; ele se torna um blasé sem curiosidade verdadeira (GAGNEBIN, 2008, p. 15).

Esse contexto, onde os acontecimentos se dão “na forma de choque, (...) da vivência instantânea, pontual e fragmentada”, que não permite “a conexão significativa entre acontecimentos”, impede também a memória, pois cada acontecimento é prontamente substituído por outro, o qual, por sua vez, estimula o sujeito por um instante, mas não deixa nele nenhum vestígio, pois já será substituído pelo seguinte (LARROSA, 2002, p. 22-23).

Quanto mais somos expostos a momentos de choque, mais nossa consciência busca blindar-se para proteger-se de tais estímulos, e, quanto mais consegue fazê-lo, “menos impressões entrarão na *experiência*, ao contrário, corresponderão ao conceito de *vivência*” (BENJAMIN, 2012, p. 195, grifos meus; tradução minha). Para Walter Benjamin, portanto, a vivência é a

matéria-prima da experiência; no entanto, para que uma vivência possa se transformar em experiência, é necessário que haja memória (FAGIOLI, 2016).

Nesse sentido, Schlesener (2011, p. 132) corrobora, ao afirmar que “o indivíduo moderno” – que se transforma, ao longo do tempo, no sujeito contemporâneo – “vive a dimensão espaço-temporal própria da era industrial e dos centros urbanos: temporalidade mecânica e fragmentada que dissolve as possibilidades de sedimentação da experiência na memória”.

Para a autora, resgatar a experiência exige buscar “os caminhos que possibilitem reavivar a memória submersa no inconsciente” (SCHLESENER, 2011, p. 132), os quais se abrem ao explorar a arte, a linguagem e a vida das crianças, sendo necessário (re)pensar a educação, para além do sentido que lhe atribui o sujeito – adulto – contemporâneo. Esse sujeito nega a dimensão utópica da vida – a qual encontra-se fortemente presente na infância –, e considera que

(...) educar-se é preparar-se para o trabalho, a profissão, é adequar-se a toda a estrutura de produção na sociedade moderna, isto é, significa descaracterizar ou sufocar tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação (SCHLESENER, 2011, p. 131).

Pensando nessa possibilidade de resgate da experiência, é possível identificar que na infância muitos dos motivos para o empobrecimento e a perda da experiência ainda não estão presentes. O ritmo de imediatismo que rege a sociedade contemporânea, determinado pela velocidade das inovações científicas e tecnológicas, não é algo natural para as crianças, que vivem no momento presente.

### 3 INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA

Segundo Kramer (2003, p. 3), “a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais”. No entanto, surge “no interior das classes médias que se formavam” – subsequentes à burguesia –, contemplando apenas essa parcela da população infantil e, por isso, não garantindo à maioria das crianças o direito que “deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar”.

No decorrer da história, a percepção sobre as crianças vem passando por diversas mudanças. Até o decorrer da Segunda Guerra, atribuía-se a diversidade existente entre os indivíduos ao determinismo biológico, ou seja, a aspectos determinados por sua composição genética. Com isso, as ações sociais e políticas tinham caráter nitidamente racista, operando em um cenário “desumano de discriminação e eliminação da diferença” (KRAMER, 2003, p. 15).

Na década de 1970, chegou ao Brasil uma visão “marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares”, a qual tornou-se hegemônica não só nacionalmente, mas em todos os países do chamado “Terceiro Mundo” (KRAMER, 2011, p. 15). Essa abordagem da privação cultural estabelecia um

(...) determinismo social, atribuindo agora a culpa pelo fracasso na escola a fatores sociais, culturais, ambientais, mas de maneira a – perversamente – responsabilizar os que sofriam as consequências do problema. O que acontecia era considerado, então, fracasso na escola e não da escola (KRAMER, 2011, p. 16).

No cerne dessa ideia de privação cultural, Kramer (2011) aponta para a concepção abstrata da criança, pensada a partir de padrões de desenvolvimento fixos e pré-estabelecidos de linguagem e socialização. Nessa perspectiva, a infância é

(...) definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece, e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança (KRAMER, 2011, p. 16).

Em seus primeiros anos de vida a criança “começa a se comunicar, andar, sentir e perceber o mundo à sua volta” (ULIANA, 2014, p. 26). Sua natureza biológica vai se transformando pela ação do contexto sociocultural em que está inserida, constituindo-se enquanto sujeito.

No período dos zero aos quatro anos a criança aprende a

(...) coordenar os movimentos para segurar os objetos, engatinhar, andar. Deixará de alimentar-se por sucção para realizar a mastigação em face do surgimento dos dentes de leite e irá se apropriar da linguagem oral. Todas as capacidades motoras e sensíveis, como gesto, cheiro, sabor, sons, entre outras, são ferramentas de relação e comunicação da criança com o meio físico e social. É a partir do gesto, da imitação, que a criança começa a estabelecer relações e perceber o jogo simbólico da linguagem (ULIANA, 2014, p. 27-28).

Assim, é durante a infância, a partir do aparecimento da linguagem, que aprendemos a nos relacionar com o mundo, a sociedade e as pessoas ao nosso redor. Apesar disso, Gagnebin (1997, p. 172) lembra que, etimologicamente, a palavra *infância* refere-se aos indivíduos “privados de fala”, ou seja, isentos da linguagem, considerada pela tradição metafísica ocidental como característica fundamental do ser humano, por permitir o desenvolvimento da racionalidade<sup>3</sup>.

Tanto a origem etimológica da palavra *infância*, quanto o olhar para a criança como um indivíduo incapaz por sua ausência de fala, vão contra a visão de Benjamin. Segundo Gagnebin (1997, p. 182-183),

Benjamin não ressalta a ingenuidade ou a inocência infantis, mas, sim, a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças (...) [e o quanto] essa incapacidade infantil é preciosa: não porque ela nos permite lançar um olhar retrospectivo comovido e cheio de benevolência sobre os coitadinhos que fomos, ou que nos cercam hoje. Mas porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim, da sua não-soberania. Essa fraqueza infantil também aponta para verdades que os adultos não querem mais ouvir: verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente, porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção. (...) A incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam,

---

<sup>3</sup> A palavra grega logos significa, indistintamente, tanto linguagem quanto razão, indicando a impossibilidade de “linguagem sem uma racionalidade nela inscrita”, ou de “razão que não se possa dizer e se explicitar em palavras” (GAGNEBIN, 1997, p.172).

nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis. (...) É porque a in-fância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância (...) talvez, (...) nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também, a invenção do possível.

Nesse sentido, a infância não é apenas uma fase durante a qual os indivíduos humanos aprendem e adquirem a linguagem falada, pois representa tanto a incompletude de todo ser humano, quanto seu potencial de aprender e criar o novo. Assim, a linguagem tem sua origem na infância, bem como a própria infância se constitui a partir da existência de uma linguagem. Por isso, não se pode considerar que, uma vez falante, o sujeito perde sua infância, deixando-a cronologicamente para trás, para sempre (AGAMBEN, 2008).

Para Agamben (2008, p. 59), a experiência é a “infância do homem”, pois “a linguagem coloca-se como o lugar em que a experiência deve tornar-se verdade” (idem, p. 62), no sentido de que é através da linguagem falada, da transformação do que é vivido e aprendido em discurso, que se constitui a experiência. Assim, sendo na infância que se apre(e)nde a linguagem, quando o indivíduo começa a desenvolver essa capacidade de viver e transformar suas vivências em algo que possa ser expresso pela fala, é necessário manter essa “infância” presente ao longo da vida, para que possamos seguir tendo *experiências*.

Segundo Vygotsky (1991, p. 25), “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”, e é no período infantil que tem início o desenvolvimento da linguagem falada, uma vez que, em geral, as crianças começam a conseguir representar seu mundo através da fala por volta dos três anos de idade. No início, a ação antecede a fala, que decorre da atividade e é vinculada a ela, refletindo o mundo exterior. Posteriormente, a fala passa a preceder a ação, definindo e dirigindo seu(s) sentido(s), adquirindo função planejadora, gradualmente aprendendo a ir além de suas vivências prévias ao planejar ações futuras (VYGOTSKY, 1991).

Além disso, de acordo com Vygotsky (1991, p. 23), a “atividade intelectual verbal” consiste em

(...) uma série de estágios nos quais as funções emocionais e comunicativas da fala são ampliadas pelo acréscimo da função

planejadora. Como resultado a criança adquire a capacidade de engajar-se em operações complexas dentro de um universo temporal.

Portanto, a linguagem surge primeiramente como um recurso que permite à criança comunicar-se com as pessoas de seu convívio, expressando muitas vezes desejos e necessidades. Somente quando essa fala – externa – é transformada em um processo interno – fala interior – ela lhe possibilita organizar o pensamento, tornando-se “uma função mental interna” (VYGOTSKY, 1991, p. 60)

A linguagem, portanto, é condição da humanidade pois só o ser humano pode, nos primeiros anos de vida, ser *infans* (aquele privado de fala), e posteriormente deixar de sê-lo (KRAMER, 2011; GAGNEBIN, 1997). Ou seja, diferentemente dos outros animais, todo ser humano passa, necessariamente, pela infância, “ou seja, não foi sempre falante” (KRAMER, 2011, p. 38).

Segundo Schlesener (2009, p. 149), ao longo da obra de Walter Benjamin, o conceito de *mimese* é evidenciado

(...) como uma capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem. A capacidade mimética se apresenta como o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido (...).

No texto *A doutrina das semelhanças*, Benjamin ressalta que ao olhar para as coisas à procura de semelhanças, é possível perceber elementos ocultos, saberes contidos nessa experiência de “percepção por semelhanças” (SCHLESENER, 2009, p. 149). Para o autor, esse olhar não se trata tanto de registrar semelhanças identificadas, mas em descobrir os processos que resultam em tais similaridades.

Para Benjamin, a atividade mimética – especificamente humana – refere-se não apenas ao reconhecimento, mas também à produção de semelhanças. Acredita que a mimese e a linguagem estão intimamente interligadas, em sua origem, uma vez que a “produção mimética caracteriza a maior parte dos jogos, das brincadeiras infantis” (GAGNEBIN, 1993, p. 80), e, como foi visto anteriormente em Agamben (2008), porque é na infância que a criança desenvolve e se apropria da linguagem.

Essa atividade da criança não envolve apenas a imitação, uma vez que “a criança não brinca só de comerciante ou de bombeiro (atividades humanas), mas também de trem, de cavalo, de carro ou de máquina de lavar” (GAGNEBIN, 1993, p. 80), e, a partir desse exercício, vai atribuindo sentido também às palavras. Assim, a capacidade mimética sempre abarca um caráter transformador, pois as semelhanças não existem como algo imutável e eterno; são descobertas e interpretadas pelo indivíduo que as percebe, mudando não apenas de sujeito para sujeito, mas também historicamente, de acordo com a época em que acontece (GAGNEBIN, 1993).

Segundo Wulf (2016), pesquisas em psicologia do desenvolvimento e em psicologia cognitiva permitem concluir que durante os primeiros anos de vida – e da infância – os indivíduos apresentam características miméticas em seus processos de aprendizagem. Inicialmente, os processos miméticos dirigem-se principalmente a outros seres humanos. Através da imitação, a criança, no desejo de assemelhar-se aos adultos, de fazer coisas que os mais velhos fazem, participam e (re)produzem os processos culturais da sociedade em que vivem.

Esse aprendizado (re)produtivo da cultura – que ocorre através da capacidade mimética –, permite converter o que é observado, vivenciado e aprendido no mundo material em “um mundo de imagens interior” (WULF, 2016, p. 556). É a partir de processos miméticos que o indivíduo aprende a agir e se relacionar em seu meio, por isso, esses processos são mecanismos fundamentais para garantir a passagem da cultura de geração em geração, pois permitem tanto a aprendizagem cultural, quanto “o desenvolvimento e a transformação da cultura” ao longo do tempo (Ibid., p. 556).

A transformação da cultura com o passar das gerações deve-se em parte ao fato dos processos miméticos não serem meros métodos de “cópia de mundos já simbolicamente interpretados” (WULF, 2016, p. 557); sempre abarcam um elemento criador, uma vez que cada indivíduo assimila e interpreta os fenômenos – ainda que inconscientemente – a partir de suas próprias singularidades. Com isso, vão ocorrendo transformações que configuram “uma dinâmica cultural entre as gerações e as culturas, que constantemente produz algo de novo” (WULF, 2016, p. 557).

A partir da mimese, e conforme vai desenvolvendo a linguagem, a criança aprende a diferenciar-se e a identificar-se – aprende a diferença entre o que é “eu” e o que é o outro –, constituindo-se enquanto sujeito. Por isso, é preciso considerar a importância da infância, pois “se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem” (KRAMER, 2011, p. 38).

No entanto, apesar de todos avanços que vêm ocorrendo nos modos de se entender e pensar a criança e a infância, e além do aparente progresso tecnológico que se tornou uma constante desde o século XX, Kramer (2003, p. 6) afirma que

(...) a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. (...) os discursos oficiais têm a hipocrisia de sugerir que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão.

Um dos motivos desse cenário é o que Adorno definiu como *semiformação*. Para o autor (1996, p. 388) “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. A *formação*, portanto, deve contemplar a cultura e os bens culturais não como sendo “apenas bens, com sentido isolado” (Ibid., p. 389), como se fossem algo absoluto e objetivo, mas associando-os ao aspecto humano envolvido na cultura, que a torna subjetiva.

Entretanto, essa ideia de formação cultural surge no seio da jovem burguesia, quando esta – economicamente mais desenvolvida do que o sistema feudal, vigente até o século XVII na Inglaterra e XVIII na França –, assumiu o poder político na Europa. Esse processo formativo, portanto, foi necessário para a emancipação da burguesia, permitindo a consolidação da sociedade burguesa, e acarretando em transformações no âmbito das classes sociais (Adorno, 1996).

Por ser altamente permeado pela cultura, o processo formativo deveria promover tanto a liberdade do sujeito, quanto uma adaptação do mesmo à

vida em sociedade, envolvendo, por um lado, a liberdade do sujeito a singularidades, e, por outro, a necessidade de cada um “domesticar” suas tendências naturais à barbárie (CORREIA, 2016, p. 118). Deste modo, a formação teria o componente de adaptação para a vida em sociedade, porém mantendo o viés da liberdade, fundamental para o desenvolvimento de “sujeitos livres, críticos e emancipados” (Ibid., p. 125).

Assumindo a posição de dominância nos diferentes âmbitos da sociedade, a burguesia monopolizou, conseqüentemente, as formas de formação cultural, sobretudo porque tratava-se de um cenário sem projeto formativo até então. Simultaneamente, o processo capitalista de produção negava à classe proletária o ócio e todas as premissas necessárias à formação. Além disso, não era interessante para a classe dominante promover a formação de sujeitos emancipados, uma vez que representariam uma ameaça à sua posição hegemônica (ADORNO, 1996).

Como resultado, o processo de formação foi destituído de seu viés subjetivo, mantendo somente o caráter adaptativo, e, assim, resultando em um processo de *semiformação*. Esse processo, então, passou a levar os sujeitos ao desenvolvimento de uma postura passiva para se adequarem à realidade na qual estavam inseridos, sem refletir criticamente sobre a mesma, configurando um sistema destituído de qualquer autonomia e singularidade (CORREIA, 2016).

Esse modelo semiformativo perpetua a ideia moderna que – como supracitado a partir de Reyes Mate (2011) – confia no progresso como meio para superação da barbárie humana, sem considerar a barbárie que este provoca ao desconsiderar o custo humano e social de sua concretização. No caso da *semiformação*, esse custo, tido como justificável para atingir determinados objetivos (como a perpetuação da classe economicamente dominante no controle do poder político), é a liberdade, autonomia e singularidade dos indivíduos.

Assim, considerando as mudanças nas concepções sobre a infância, entendendo as crianças como sujeitos críticos, produtores de cultura e nela produzidos, naturalmente curiosos e ainda não doutrinados pela *semiformação*, é necessário pensar desde a infância em maneiras de se “construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas

diferenças”, sejam elas culturais, etárias, religiosas, de gênero ou classe social (KRAMER, 2003, p. 7). Para isso, é necessário educar tendo em vista o combate da desigualdade e a formação ética contra a barbárie em que vivemos.

### 3.1 FORMAÇÃO CULTURAL, MUSEU E EXPERIÊNCIA

Buscando uma educação comprometida com a formação ética e humana dos indivíduos – que se oponha à desigualdade presente no contexto contemporâneo –, Kramer (2003, p. 7) sugere investir numa “perspectiva de *formação cultural* que assegure sua dimensão de experiência crítica” (KRAMER, 2003, p. 7, grifo meu). Considerar a dimensão cidadã dos diferentes espaços de produção cultural – cinemas, bibliotecas, museus, brinquedotecas –, permite trabalhar no sentido da humanização, do resgate da experiência, pensando em promover atividades com ações coletivas e cooperativas entre crianças, jovens e adultos, oportunizando o diálogo com e entre as diferentes gerações, permitindo

(...) resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós (KRAMER, 2003, p. 9).

A autora considera que os diferentes tipos de experiência cultural – arte, dança, literatura, teatro, fotografia, etc. – possuem grande potencial formador. Ressalta o sentido de cultura enquanto formação cultural, considerando a experiência formativa, com base em Adorno, como sendo necessariamente crítica e emancipatória (KRAMER, 2006).

Na contemporaneidade, onde fatores como a globalização e os avanços científicos e tecnológicos relacionados à produção de conhecimento resultam na emergência de outras e novas formas de saber, as concepções e definições de educação se expandem para além dos processos de ensino e aprendizagem presentes nas instituições formais de educação (GOUVÊA et al., 2001). Assim, é possível considerar a educação em seus múltiplos vieses,

podendo classificá-la como educação formal, educação informal e educação não formal.

A *educação formal* corresponde àquela desenvolvida nas instituições formais de ensino, como escolas e universidades, incluindo tanto o ensino básico quanto o superior. Seu sistema é estruturado de forma hierárquica e graduado cronologicamente. A *educação informal* é um processo vitalício, resultante de processos de aprendizagem naturais e espontâneos – como o convívio na esfera familiar e/ou com amigos – e que ocorre em espaços socioculturais diversos. A *educação não formal*, por fim, pode abordar tanto temas trabalhados na educação formal, quanto outros, porém fora das instituições formais de ensino – em espaços como museus, centros de ciências, bibliotecas, cinemas, brinquedotecas –, tendo sempre um objetivo definido (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005; SMITH, 1996, apud MARANDINO, 2017; KRAMER, 2003).

Nesse contexto, embora a formação científica dos indivíduos ainda seja vista como responsabilidade majoritariamente da escola, os museus de ciências constituem-se como espaços educativos, ao promoverem a educação não formal em ciências (SILVA, 1999). Esses locais desempenham importante papel social, uma vez que as ciências estão presentes no cotidiano de todos os indivíduos, e que diversas questões relacionadas ao desenvolvimento científico refletem diretamente sobre a sociedade (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005).

Nos museus, o foco não é necessariamente o ensino e a aprendizagem de conceitos científicos propriamente ditos, mas oportunizar o conhecimento de suas relações com a vida dos indivíduos em um contexto social, permitindo a incorporação dos conhecimentos adquiridos às vivências e comportamentos cotidianos (PASSOS, 2013). Além disso, para poder exercer ativamente a cidadania é necessário ter recursos que permitam refletir e dialogar acerca de questões sociais complexas, as quais muitas vezes têm relação com saberes científicos (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005).

Nesses espaços, os indivíduos podem interagir com os objetos museais<sup>4</sup>, passando pelas repercussões afetivas e cognitivas que eles suscitam (MARANDINO, 2001). Nessa interação, têm-se a oportunidade de repensar elementos já presentes em seu repertório cultural, e de adicionar elementos novos a esse repertório (GOUVÊA et al., 2001; FIGUEROA, 2012).

Isso é possível pois cada objeto exposto em um museu carrega em si uma história, pautada por contradições, por uma narrativa que “diz e cala, valoriza e omite, conta” (KRAMER, 2006, p. 213). Nesse sentido, Benjamin buscava

(...) numa obra, num objeto, num indivíduo, num fragmento, numa insignificância, encontrar o todo. Entendia, pois, que era preciso compreender a totalidade que se manifesta na singularidade, que se revela no miúdo, no estilhaço, no mosaico (KRAMER, 2006, p. 211).

Portanto, embora garantir o acesso sistemático ao conhecimento seja uma função específica da escola, promover o acesso ao conhecimento é responsabilidade dos diferentes espaços culturais – inclusive dos museus –, que promovem a socialização da cultura. Assim, as ações educativas e culturais devem visar à emancipação dos indivíduos das diferentes idades, para que além de aprender, possam descobrir um fascínio pelo conhecimento, buscando ir sempre em busca de novos saberes (KRAMER, 2006).

Além disso, os museus trazem uma diversidade de informações audiovisuais – textos escritos, falas dos monitores, objetos de diferentes tipos –, e as imagens possuem grande apelo para as crianças que ainda não leem (LEPORO; DOMINGUEZ, 2011). No entanto, para as crianças poderem explorar toda a riqueza das visitas a espaços não formais de educação, é preciso levar em consideração suas particularidades, dando espaço à

---

<sup>4</sup> Objetos museais (ou musealizados) são recursos que transmitem um conhecimento, e que passam a incorporar acervos de museus. Os mesmos resultam de um trabalho de pesquisa e de produção humana, estando associados às relações sociais, políticas e econômicas em que foram produzidos. Assim, seu contexto espelha um significado cultural, de modo que esse objeto constitui um corte sincrônico, imbuído de relações assimétricas e diacrônicas, independentemente dele ser material ou imaterial (NASCIMENTO, 1994).

interação, à recursividade, à fantasia do real e às brincadeiras (PASSOS, 2013).

Assim, durante a visita ao espaço museal, é importante que as crianças possam circular, manipular objetos, observar, questionar, formular respostas e buscar novos conhecimentos para entender o mundo, para que seja possível reduzir as fronteiras entre o conhecimento científico e os indivíduos (PASSOS, 2013).

No entanto, para que se possa pensar em *experiência* nos espaços museais, considerando o contexto contemporâneo abordado anteriormente nesse texto – de perda e empobrecimento da experiência –, é importante resgatar um dos legados da teoria crítica: o convite a olhar os monumentos – e, conseqüentemente, os objetos expostos nos museus – de outra maneira, estabelecendo outra relação com os mesmos, escovando-os a contrapelo (KRAMER, 2006).

Não se trata, pois, de coisificar ou mitificar aquilo que os museus trazem ou sistematizam, mas de levantar as perguntas que tais objetos presentes – e os que foram omitidos e, portanto, calados – nos suscitam. De ter nesses espaços uma experiência crítica, de formação (KRAMER, 2006, p. 219-220).

Mas por que pensar a possibilidade de experiência em espaços de cultura a partir das narrativas de crianças?

Primeiramente, porque a criança, assim como o artista e o narrador moderno em Benjamin, questionam os sentidos dados às coisas sob a ótica moderna da produção e do progresso, e vivem atribuindo novos significados para a realidade. Através das brincadeiras, da sua capacidade mimética, a criança percebe semelhanças e supera antinomias, pois, em seu mundo próprio, faz-se igual aos objetos, atribuindo a eles vida e sentido (SCHLESENER, 2011).

Em segundo lugar – mas não menos importante –, porque é preciso resgatar a habilidade humana de narrar, a partir do exercício de rememoração, pois é com base nas memórias que se vão constituindo as tradições, permitindo que os acontecimentos – e conhecimentos amarrados a eles – possam ser transmitidos de geração em geração (BENJAMIN, 1987). Além de, segundo Agamben (2008), ser por meio desse processo de

transformação do que é vivido e apre(e)ndido em discurso (linguagem falada), que se constitui a possibilidade de experiência.

No entanto, os adultos, enquanto sociedade, não reconhecem a juventude e a criança, pois vivem na ilusão de que já vivenciaram “tudo”; “juventude, ideais, esperanças”, escondendo-se por trás de uma “máscara” inexpressiva e impenetrável que chamam de experiência. Por isso, desvalorizam precocemente o que vivem os mais jovens, “transforma-os no tempo de doces tolices de juventude, numa embriaguez infantil que precede a longa sobriedade da vida séria” (BENJAMIN, 1993, p. 95).

Segundo Schlesener (2011, p. 130), essa máscara do adulto

(...) revela desilusão e desesperança. É uma experiência vazia, que se constitui de uma porção de dogmas em nome dos quais o adulto impõe sua vontade e sua autoridade, que condizem com o tempo repetitivo e sempre igual que caracteriza a história moderna: o adulto fala em nome de um conhecimento acumulado, fruto da aplicação de um método claro e distinto de dedução ou de indução que o fez acreditar que a verdade é unívoca e passível de ser apropriada. Em nome desse conhecimento o adulto descaracteriza a experiência juvenil, entendida como quimérica e inútil, já que parece não haver mais nada a conhecer, sendo a verdade o que está aí, na ordem instituída.

Com isso, os adultos privam as crianças da possibilidade de aprenderem a compartilhar suas experiências, ideias e descobertas, produzindo mais sujeitos que baseiam suas vidas nessa

(...) ‘grande experiência’ dos adultos, que se traduz no conhecimento científico, [mas] é pobre e monótona porque cancela o passado, que entende como a infância ingênua da humanidade, e paralisa o presente, gerando uma apatia corrosiva e narcotizante (SCHLESENER, 2011, p. 131).

Assim, permitir que as crianças explorem os diferentes espaços culturais da sua maneira, atribuindo sentidos novos e próprios aos monumentos e/ou objetos expostos, e escutar o que, através da linguagem, elaboram e narram sobre suas vivências, podem ser formas de contribuir para o resgate da experiência, bem como da habilidade humana de narrar e compartilhar saberes.

## 4 A VOZ DAS CRIANÇAS

No intuito de pensar a possibilidade de experiência em um museu de ciências e tecnologia, a partir das narrativas de crianças visitantes, foi traçado o percurso metodológico do presente estudo.

Partindo da revisão de literatura acerca do conceito de experiência, sua relação com a infância e os espaços de produção cultural, a presente pesquisa ancora-se, sobretudo, em Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Vygotsky, Theodor Adorno e estudiosos/comentaristas desses autores.

Como sugerido por Sonia Kramer (2011, p. 29), buscou-se novas formas de falar sobre a infância e as crianças, entendendo que não são “filhotes do homem”, seres em maturação, e sem depositar sobre elas uma esperança de futuro, mas, principalmente, escutando o que elas têm a dizer. Isto é especialmente importante ao pensar a partir de Walter Benjamin, cuja visão de infância que ultrapassa o enfoque do indivíduo; ele considera a infância enquanto coletivo, “como a chave para a compreensão de uma época” (KRAMER, 2011, p. 30).

Com sua espontaneidade e olhar curioso, as crianças subvertem “a aparente ordem natural das coisas”, revelando múltiplos aspectos da realidade em que estão inseridas (KRAMER, 2011, p. 38). Assim, “falam não só do seu mundo e da sua ótica de crianças, mas falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea, da vida atual”. Por isso, como sugere Kramer (2011), coloca-se aqui a tentativa de aprender com as crianças a adotar esse olhar crítico – que pergunta o porquê das coisas e não aceita a realidade como dada e estática – não deixando-se infantilizar. Afinal, infantilização e dependência são projetos da sociedade moderna.

Segundo Benjamin (1987), o exercício de narrar fatos, transmitindo conhecimentos adquiridos através das experiências, vai se perdendo desde a I Guerra Mundial e ao longo da modernidade. Por isso, é importante devolver às crianças a experiência narrativa, através de vivências que valorizem sua voz, nas suas diferentes formas de expressão (Uliana, 2014).

Assim, considerando a importância de se resgatar a possibilidade de experiência no contexto contemporâneo, pensou-se em uma metodologia na qual a narrativa infantil fosse a protagonista. Por isso, os sujeitos da pesquisa

foram crianças com idade de quatro a seis anos, acompanhadas pelos pais, em visitas ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT-PUCRS).

A escolha por crianças que estivessem em visitas espontâneas com familiares se deu por considerar que esse tipo de visita pode permitir maior liberdade de escolha – de como realizar o percurso pelo museu, quanto tempo dedicar a cada *exhibit*<sup>5</sup>, etc. – em comparação com uma visita guiada. Esse critério foi estabelecido a partir do entendimento de experiência discutido nos capítulos 2 e 3 dessa dissertação.

A escolha pela metodologia de coleta de dados teve como ponto de partida por base um aspecto apontado por Benjamin (1987) como imprescindível à possibilidade de experiência: a narrativa como forma de transmissão de conhecimentos, o que confere um caráter coletivo à experiência, quando se compartilha o que se descobre e conhece a partir dela. Desenvolver a habilidade de narrar, portanto, nos aproxima dessas ideias, sendo necessário “restituir às nossas crianças a experiência da narrativa e proporcionar à infância experiências que valorizem a sua voz manifestada por meio de suas diversas expressões” (ULIANA, 2014, p. 54).

Então, as crianças e seus pais foram convidados a participar da presente pesquisa no andar térreo do museu, após terem visitado os diferentes andares e espaços expositivos. Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) aos pais ou responsáveis das crianças, explicando os objetivos do estudo, informando a garantia de sigilo dos dados e da identidade dos participantes, bem como a ausência de riscos aos mesmos. Nos casos positivos, em que os responsáveis autorizaram a participação das crianças e as mesmas concordaram em participar, elas foram convidadas a narrar livremente, com suas palavras, a visita ao MCT-PUCRS, e suas narrativas foram registradas por meio de um gravador de áudio.

Considerando a constatação de Vygotsky (1991, p. 36) de que “a rotulação é a função primária da fala nas crianças pequenas”, imaginou-se que nem todas as crianças iriam narrar sua visita com detalhes. Por isso, também foi formulado e empregado um roteiro de perguntas semiestruturado

---

<sup>5</sup> Entende-se aqui por *exhibit* a exibição no museu de objetos, experimentos e/ou aparatos museais.

(Apêndice C), com perguntas abertas, no intuito de convidá-las a compartilharem mais de suas lembranças sobre a vivência no museu.

Após gravação da fala das crianças, as gravações foram transcritas e, em seguida, organizadas em unidades de sentido e reescritas para análise dos relatos das crianças tanto individualmente, quanto coletivamente.

#### 4.1 LOCAL DA PESQUISA – MUSEU DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA PUCRS

A presente pesquisa foi desenvolvida no Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (MCT-PUCRS). Fundado em 1967 e inaugurado ao público em 1998, tem como missão “gerar, preservar e difundir o conhecimento por meio de seus acervos e exposições, contribuindo para o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura”<sup>6</sup>.

Figura 1 – Saguão térreo do MCT-PUCRS



Fonte: a autora (2017).

Como apontado por Iszlaji (2012), é através de seus acervos e exposições, busca produzir e difundir conhecimento científico. Para isso,

<sup>6</sup> MCT-PUCRS. Sobre o Museu: Ciência, Interatividade e Conhecimento. Disponível em: <http://www.pucrs.br/mct/institucional/sobre/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

possui coleções científicas, e seu espaço expositivo conta com experimentos, dioramas, jogos virtuais e exposições diversas, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, como Biologia, Física, Matemática, Astronomia, Geologia, Paleontologia, Arqueologia, Tecnologia e Educação Ambiental.

Caracteriza-se por ser um museu interativo no qual o visitante pode mexer em todos seus experimentos e exposições. Esta interação inclui apertar botões e puxar alavancas até o manuseio de materiais utilizados por cientistas em suas pesquisas, além de exposições visuais (ISZLAJI, 2012, p. 103).

De acordo com o *site* da instituição, suas exposições,

Elaboradas para despertar a curiosidade e o gosto pelas ciências, (...) valorizam a participação do visitante que, ao se envolver em experiências lúdicas e inusitadas, torna-se protagonista de seu próprio aprendizado<sup>7</sup>.

O museu conta com exposições permanentes, como (informações obtidas através do *site* do MCT-PUCRS)<sup>8</sup>:

- Arqueologia – a história humana contada através dos objetos;

Figura 2 – Exposição “Arqueologia”



Fonte: A autora (2019).

<sup>7</sup> MCT-PUCRS. Institucional. Disponível em: <http://www.pucrs.br/mct/institucional>. Acesso em: 23 abr. 2019.

<sup>8</sup> MCT-PUCRS. Exposições. Disponível em: <http://www.pucrs.br/mct/exposicoes/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

- A Viagem do Beagle – relembra a embarcação em que Charles Darwin viajou pelo mundo estudando a biodiversidade, entre os anos de 1831 e 1836. Foi a partir das observações realizadas durante essa viagem que o naturalista escreveu sua obra mais impactante e relevante: “A Origem das Espécies”, no qual apresentou a ideia de seleção natural, modificando o entendimento que existia até então acerca dos seres vivos.

Figura 3 – Exposição “A Viagem do Beagle”



Fonte: A Autora (2019).

- Marcas da Evolução –desenvolvida em parceria com o Great North Museum: Hancock, da Newcastle University (Inglaterra), a exposição apresenta a evolução dos seres vivos, apontando “modificações surgidas ao longo do processo evolutivo que, a partir da seleção natural”, levaram à constituição dos grupos atualmente existentes;

Figura 4 – Exposição “Marcas da Evolução”



Fonte: A Autora (2017).

- Fluidos: das Células às Estrelas – exposição interativa elaborada para demonstrar onde estão presentes os fluidos, bem como sua importância na vida das pessoas;

Figura 5 – Exposição “Fluidos: das Células às Estrelas”

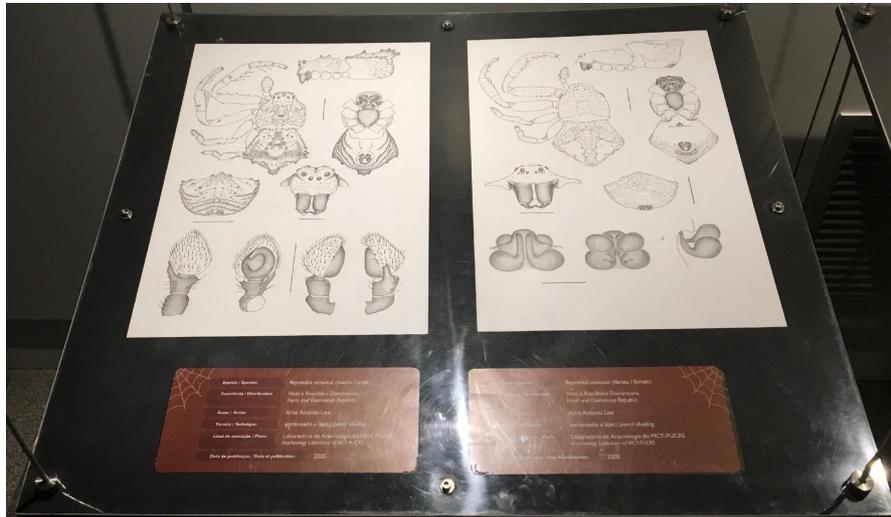


Fonte: A Autora (2019).

- Ilustração Científica – sendo a ilustração um importante recurso na descrição de espécies biológicas, essa exposição traz ilustrações de

aracnídeos, e um microscópio para visualização de uma pequena aranha, com o intuito de mostrar ao visitante a complexidade do trabalho ali exposto;

Figura 6 – Ilustrações científicas de aracnídeos



Fonte: A autora (2019).

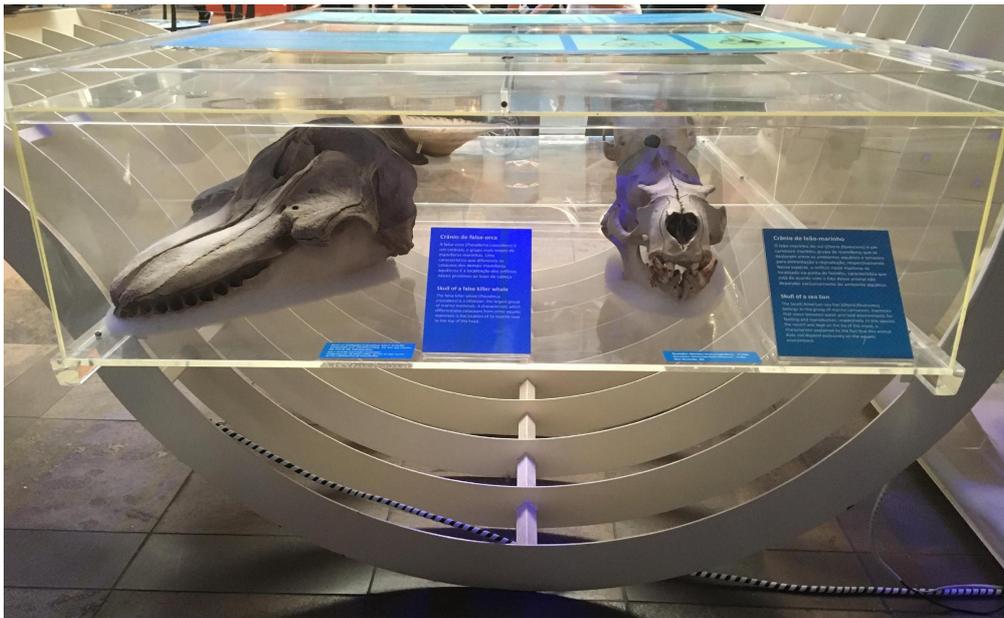
- Mamíferos Aquáticos – apresenta um esqueleto completo de uma baleia-de-Bryde de quase quinze metros de comprimento, visando convidar “o visitante a imaginar o funcionamento do organismo e os hábitos desse grande cetáceo, além de fazer comparações com outros seres vivos”. Para isso, apresenta também crânios de leão-marinho, golfinho e falsa-orca, um painel comparativo de “formas e tamanhos de alguns dos maiores seres” do planeta, e “vértebras de baleia nas quais o visitante pode tocar e descobrir seu peso, textura e dureza”, dificilmente percebidos “apenas com o olhar”;

Figura 7 – Esqueleto de baleia-de-Bryde (*Balaenoptera edeni*)



Fonte: A autora (2017).

Figura 8 – Crânio de falsa-orca e de leão-marinho



Fonte: A autora (2019).

• CSI – essa exposição tem como temática a investigação forense, apresentando uma “cena de crime – o furto do osso de um esqueleto de dinossauro exposto no Museu”. Apresenta descobertas e metodologias da área da Ciência Forense de uma maneira lúdica, a partir desse mistério que deve ser solucionado através da observação e deduções do visitante.

Figura 9 – Exposição “CSI”



Fonte: A Autora (2019).

- Matéria e Energia – para ilustrar como toda matéria existente é constituída por elementos químicos, apresenta os elementos químicos da tabela periódica que estão presentes no corpo humano.

Figura 10 – Exposição “Matéria e Energia”



Fonte: A Autora (2019).

- Do sonho de voar à corrida espacial – apresenta as etapas envolvidas na conquista humana da possibilidade de voar, exibindo oito maquetes de famosas “máquinas voadoras”, como o 14-Bis, o Boeing 747, o Sputnik I.

Figura 11 – Exposição “Do sonho de voar à corrida espacial”



Fonte: A Autora (2019).

Assim, a escolha do MCT-PUCRS deve-se ao fato de ser um espaço de educação não formal de ciências que recebe visitantes espontâneos – além de grupos pré-agendados –, sendo comumente visitado por famílias com crianças pequenas.

#### 4.2 RELATOS E PERCEPÇÕES

Com o objetivo de não revelar a identidade das crianças participantes do presente estudo, mas, ainda assim, considerar sua identidade, sua condição de sujeitos, tendo Kramer (2002) como principal referência, foi feita a opção por adotar nomes fictícios. A escolha dos nomes foi realizada em ordem alfabética, de acordo com a ordem em que as crianças foram entrevistadas, optando pelos nomes mais populares com essas iniciais<sup>9</sup>.

A partir dos relatos verbais das crianças, diversas questões puderam ser percebidas. Cabe ressaltar que, das 14 crianças entrevistadas, 3 já haviam visitado o museu anteriormente (Arthur, Beatriz e Enzo), enquanto as outras 11, estavam visitando o MCT-PUCRS pela primeira vez.

As respostas à primeira indagação da entrevista foram bastante sucintas. Inicialmente, as crianças respondiam algumas questões de identificação – sua idade, cidade de residência, e se já haviam visitado o museu antes, ou se era a primeira visita. Em seguida, cada criança foi convidada a *contar como foi a visita*. Em alguns casos, experimentei perguntar *o que você achou da visita*. Nas duas situações, as respostas foram basicamente de rotulação, como nos exemplos transcritos a seguir:

<b>Sujeito<sup>10</sup></b>	<b>Resposta</b>
Arthur	Ahm, muito legal.
Alice	Legal.
Bernardo	Bem legal.
Beatriz	Bem.
Caio	Hã... legal!

<sup>9</sup> EXAME. Os 100 nomes de bebês brasileiros mais populares em 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/os-100-nomes-de-bebes-brasileiros-mais-populares-em-2018/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

<sup>10</sup> Nomes fictícios.

Segundo Vygotsky (1991, p. 57), as representações de mundo da criança pequena “baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração”. Nesse sentido, foi possível constatar que as crianças, mesmo frente a um questionamento bastante amplo e aberto, por ainda estarem desenvolvendo sua linguagem, responderam de forma rotulativa.

Essa atividade de rotulação permite que a criança escolha “um objeto específico”, isolando-o “de uma situação global” em que esteja inserida (VYGOTSKY, 1991, p. 36).

Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial (...). A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 36-37).

De acordo com o autor, quando a criança consegue associar “elementos dos campos visuais presente e passado (...) num único campo de atenção”, começa a ser desenvolvida a memória. Tornando-se capaz de verbalizar acontecimentos e atividades passadas, a criança supera as “limitações da lembrança direta” (VYGOTSKY, 1991, p. 41), conseguindo sintetizar lembranças passadas com situações do presente, de acordo com sua necessidade e/ou objetivo no momento.

Segundo Vygotsky (1991, p. 57),

O conteúdo do ato de pensar na criança (...) é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concretas. Quanto a seu caráter, ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória. (...) As suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração.

Por outro lado, aponta que toda representação verbal é imbuída de certo grau de abstração, para associar as “coisas” às palavras. Portanto, ainda que, nas respostas analisadas, essa representação seja predominantemente rotulativa, ela envolve um processo mental complexo, bem como o resgate de lembranças – uma vez que, na infância, o

pensamento depende principalmente da memória da criança –, podendo integrar o desenvolvimento da habilidade de narrar experiências (VYGOTSKY, 1991).

Em seguida foram realizadas perguntas abertas, porém mais direcionadas, no intuito de oferecer recursos que auxiliassem as crianças a resgatarem suas memórias acerca da visita recém feita. As duas perguntas seguintes, muitas vezes interligadas, foram sobre o que a criança lembrava sobre a visita, e do que mais gostou. Então, era questionada sobre ter havido algo de que não gostou na visita, ou que acreditava poder ter sido diferente.

*Pesquisadora: O que que foi que tu mais gostou, que tu mais te lembra da visita de hoje?*

*Arthur: A coisa que eu mais se lembrei foi... ahm, a... sabe? (...) daquele óki tóki. (...) Daquele que se tu falar, que tu falar pra uma pessoa que uain, aí tu ouve ela daquele...*

*P: Do outro lado? (Arthur assente com a cabeça) entendi.*

Figura 12 – *Exhibit* “Parábolas Acústicas”



Fonte: A Autora (2019).

Para Arthur, em sua segunda visita ao MCT-PUCRS, o que mais marcou foi o *exhibit* “Parábolas Acústicas”, onde duas pessoas posicionam-se em frente a duas parábolas paralelas e idênticas. Ao falar de um lado, as ondas sonoras são refletidas pela superfície da parábola, convergindo para o

foco da outra – localizada no seu centro –, podendo ser ouvidas por quem está do outro lado.

*P: E teve alguma coisa que tu não gostou muito, ou que tu acha que podia ser diferente?*

*Arthur: Sim.*

*P: O que?*

*Arthur: Pra, porque o cara no tavo tá ficando, porque ele tá em ainda em construção.*

*P: Ah, é verdade.*

*Arthur: Que antes ele tava construídinho.*

Figura 13 – Carnotauro



Fonte: A Autora (2019).

Arthur sentiu-se decepcionado porque a réplica de carnotauro, que costumava ficar na fachada do museu, agora está na parte interna do andar térreo, passando por reformas de manutenção. A comparação estabelecida entre a lembrança do carnotauro – visto em frente ao museu na visita anterior – e a visão do mesmo agora – “em construção” – exemplifica o caráter mimético de que falava Benjamin (1987), apontado também por Schlesener (2009) e Wulf (2016), amplamente presente nos processos de aprendizagem infantis.

Esse caráter mimético também foi identificado em relatos de outras crianças, como nos trechos transcritos a seguir:

*P: E... o que que tu mais lembra da visita de hoje?*

*Bernardo: Daquele... dos dinos, e também dum velociraptor que tá lá em cima.*

*P: O que que tu te lembra? Dessa visita?*

*Eloá: (...) eu me lembro que eu tinha visto ós... fósseis de dinossauro e... o corpo humano.*

*P: O que tu te lembra? Da visita?*

*Giovanna: Eu lembro... [pausa] eu lembro que quando eu vi os ossos de dinossauro.*

Figura 14 – Exposição “Antes da Era dos Dinossauros”



Fonte: A Autora (2019).

Nos três casos, as crianças estavam se referindo à exposição “Antes da Era dos Dinossauros”, onde estão representados grandes répteis e terápsidos (ancestrais dos mamíferos) cujos fósseis foram encontrados na região de Candelária, no Rio Grande do Sul. Esses animais, na verdade, habitaram a Terra antes dos dinossauros, mas apresentam muitas estruturas morfológicas similares. Assim, as crianças associaram o que estavam vendo às suas referências conhecidas – dinossauros.

*Beatriz: Eu... biquei bastante e assisti... e joguei.*

*(...)*

*P: E onde foi que tu brincou?*

*Beatriz: Em todo lugar.*

Para Beatriz (4 anos), a lembrança foi de ter brincado “em todo lugar”. Além dela, em minhas observações, nos momentos em que não estava realizando nenhuma entrevista, pude ver crianças correndo e brincando em diferentes espaços do MCT-PUCRS.

Segundo Carvalho e Lopes (2016), a emoção e a imaginação são importantes elementos na visita infantil a espaços museais. No entanto, para que possam acontecer, não se pode querer limitar a criança ao ato de contemplação. É muitas vezes através da brincadeira que a criança compreende o mundo e torna-se produtora de cultura, pois a imaginação permite construir novas e diferentes formas de pensar, raciocinar e perceber as coisas, sendo importante permitir que brinquem e imaginem também na situação de visita a um museu.

Além disso, as brincadeiras infantis são práticas que permitem conhecer o mundo através de processos miméticos (SCHLESENER, 2011). Brincando, as crianças subvertem “a aparente ordem natural das coisas”, falando “não só do seu mundo e da sua ótica de crianças, mas falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea, da vida atual” (KRAMER, 2011, p. 38).

Assim, as crianças, como o artista e o narrador em Benjamin (1987),

(...) vivem de modo a conferir novos significados para a realidade e, dessa forma, questionam o sentido dado as coisas no contexto da produção moderna; a criança, nas brincadeiras, evidencia afinidades e supera antinomias ao fazer-se igual a matéria que a circunda para criar seu próprio mundo no qual os objetos ganham vida e sentido” (SCHLESENER, 2011, p. 133).

Ao serem questionadas se, durante a visita, houve algo de que não gostaram, ou que acreditavam poder ter sido diferente, as respostas foram bastante variadas. No entanto, ilustram justamente esse ponto – que Kramer (2011 p. 38) chama de “olhar crítico infantil” –, pois é possível observar que cada criança teve um olhar próprio e singular acerca dos diferentes *exhibits* presentes no museu, atribuindo novos significados e questionando – não apenas aceitando passivamente – o sentido dado às coisas por outras pessoas – adultos – de acordo com o contexto e a lógica contemporâneos. Este também é um indicador de que na infância os sujeitos ainda não foram domesticados e sujeitados através de processos de *semiformação*.

Figura 15 – Show de Eletricidade Estática Van der Graaf



Fonte: Página do MCT-PUCRS no Facebook<sup>11</sup>.

*P: E teve alguma parte que tu não achou muito legal, ou que tu acha que podia ser diferente?*

*Bernardo: A que eu não achei muito legal (...) foi... um que eu achavo que... ia ser assustador, mas quando eu vi, foi só um ventilador com umas pessoas lá que ficava com o cabelo arrepiado.*

*P: O que que tu mais gostou?*

*Alice: Hum... da... a bola que levanta os cabelo.*

Para Bernardo, de seis anos, a parte que não agradou foi quando, antes de assistir ao “Show de Eletricidade Estática Van der Graaf”, onde, pensou que iria sentir medo do que estava para acontecer. No show, ao encostar as mãos em uma superfície transmissora de eletricidade estática, o indivíduo tem os cabelos arrepiados pela mesma. Já Alice, da mesma idade, considerou o show sua parte preferida da visita.

*Eloá: O que eu mais gostei é de vr... eu não lembro (...) do que eu mais gostei.*

*P: Gostou de várias coisas?*

*Eloá: Sim, eu gostei de todas.*

*(...)*

*Eloá: Só que eu fiquei com... com medo (...) da sala que tinha aquela área, que tinha aquelas aranhas.*

*(...)*

*P: E tem alguma coisa no museu que tu acha que podia ser diferente?*

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/museudapucrs/photos/a.749888711776934/760195840746221/?type=3>. Acesso em: 15 dez. 2019.

*Eloá: Sim, eu acho que podia ser diferente... lá... (...) na sala de ver o corpo humano.*

*P: É? O que que tu acha que podia ser diferente?*

*Eloá: Eu acho que... (...) eu acho que lá podia ser outro... (...) um lugar que (...) não seria (...) de mostrar (...) o corpo humano.*

*P: Entendi. Que fosse outra coisa ali?*

*Eloá: Aham!*

Inicialmente, Eloá afirmou ter gostado de tudo no museu. Porém, em seguida, após refletir um pouco, relatou ter sentido medo em um determinado momento, referindo-se à exposição “Ilustração Científica”. O espaço conta com um *exhibit* de realidade aumentada, onde o visitante coloca seu braço por trás de uma estrutura de vidro, e uma projeção faz parecer que há uma aranha caminhando próxima do seu corpo. Além disso, quando questionada se acreditava que algo no museu poderia ser diferente, foi possível observar seu posicionamento crítico perante a seção dedicada ao corpo humano, ao sugerir que o espaço poderia ser utilizado para mostrar algo diferente.

Figura 16 – Gavião-real



Fonte: A Autora (2019).

*P: Como que foi a tua visita hoje no museu?*

*Felipe: Boa.*

*P: Boa? O que que tu te lembra?*

*Felipe: Eu me lembro que agóla eu vi um gavião real.*

*(...)*

*P: E o que mais?*

*Felipe: Um lobo gualá.*

*(...)*

*P: E o que que tu mais gostou?*

*Felipe: Do gavião real!*  
*P: E teve alguma coisa que tu não gostou muito, ou que tu acha que podia ser diferente?*  
*Felipe: Há... sim.*  
*P: O que?*  
*Felipe: Daquele... [pausa]... dum... sapo... de bolinha.*  
*(...)*  
*P: O que que tu não gostou dele?*  
*Felipe: Plaqué... ele tinha mansa [mancha] vermelha... e laranja [laranja].*

As lembranças mais marcantes para Felipe foram ter visto um gavião-real – referindo-se à exposição “Marcas da Evolução” –, bem como um lobo-guará – referindo-se ao graxaim-do-campo, exposto em um dos dioramas presentes no segundo andar do museu. Sua ressalva foi em relação à imagem de um sapo “de bolinha”, com manchas vermelhas e laranjas no corpo, presente no “Bingo”, que o desagradou.

A partir da análise das entrevistas foi possível perceber como – não surpreendentemente – o grau de apropriação da linguagem – que está em pleno desenvolvimento na faixa etária das crianças entrevistadas – foi variável nos diferentes indivíduos. Nesse grupo, as diferenças em termos de desenvoltura e fluidez na fala pareceram pouco relacionados à idade de cada indivíduo, sendo variáveis individualmente, de uma criança para outra. Tal constatação corrobora para reconhecermos a importância de contemplar o viés de liberdade e subjetividade no processo formativo dos indivíduos, indo na contracorrente da *semiformação* (ADORNO, 1996), que, infelizmente, permeia muitas das conjecturas educativas na contemporaneidade.

Além de cada criança ser um indivíduo único, dotado de subjetividades que a tornam um sujeito singular, de acordo com Vygostky (1991, p. 8),

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Assim, cada indivíduo internaliza os sistemas de signos produzidos dentro da cultura e do contexto social em que se desenvolve, estando refletidos em suas características comportamentais, e permeando seu desenvolvimento individual, desde o início da vida. Isso significa que, além de

características individuais – como ter ou não facilidade para aprender a engatinhar, caminhar, pronunciar o som de determinadas letras –, o desenvolvimento individual da criança “tem sua raiz na sociedade e na cultura” nas quais ela se desenvolve (VYGOTSKY, 1991, p. 8).

A transformação moderna da noção de tempo, que trouxe, juntamente com a aplicação generalizada da técnica e a exploração da natureza e de seres humanos, provocou transformações na percepção humana, impactando diretamente as formas como os indivíduos passaram a perceber os acontecimentos e o mundo (D'ANGELO, 2006; SCHLESENER, 2011). Essas mudanças – como visto a partir de Gagnebin (2008) –, acarretaram em uma falta de curiosidade generalizada. As crianças, no entanto, demonstram com seu olhar crítico o fato de ainda não terem essas formas de percepção e de se relacionar com os outros e com o mundo doutrinadas pelos processos semiformativos presentes na sociedade.

Os relatos sobre o que cada criança acreditava que poderia ter sido diferente em sua visita ao MCT-PUCRS reflete uma outra forma de enxergar a realidade. As crianças não veem a realidade somente como facticidade, mas também como um terreno fértil à criação de novas possibilidades, expressando o quanto está presente na infância o olhar atento que Benjamin apontava como essencial para se gerar mudanças no contexto social vigente (MATE, 2012).

Além disso, como apontado por Larrosa (2011; 2002), para que haja *experiência* – e a mesma não fique restrita ao conceito de *vivência* (BENJAMIN, 2012), sendo momentânea e efêmera – é necessário que algo externo e independente do sujeito aconteça não apenas diante dele, mas adentrando e transformando algo em suas ideias, palavras, sentimentos ou vontades, deixando rastros na memória indivíduo (FAGIOLI, 2016).

Nesse sentido, a visita ao museu parece ter atuado sobre as emoções das crianças, que relataram ter tido sentimentos como medo (Bernardo e Eloá), decepção (Arthur) e diversão (Beatriz). Em contrapartida, houveram respostas vagas acerca das lembranças da visita, o que pode remeter a outro viés de um espaço expositivo voltado para a interatividade.

Quando questionado sobre o que mais lembrava sobre a visita recém realizada, Caio (5 anos) respondeu “não me lembro mais de nada”, e para responder às perguntas sobre o que mais havia gostado, e se acreditava que algo poderia ser diferente, olhou à sua volta e, em ambos os casos, escolheu mencionar algo que estivesse em seu campo direto de visão, não necessariamente resgatando essas informações de sua memória sobre a visita.

Na entrevista de Helena (4 anos), quando questionada sobre o que lembrava da visita, e o que lembrava ter gostado na visita, a resposta foi “muitas coisas”. Para responder se lembrava de alguma em especial, assim como Caio, ela procurou em seu campo de visão, apontando para um *exhibit* presente naquele espaço. O mesmo se repetiu ao ser indagada sobre ter havido algo que, em sua opinião, poderia ter sido diferente.

Por um lado, no início do desenvolvimento da linguagem, como visto a partir de Vygotsky (1991, p. 31), a fala é precedida pela ação, sendo um reflexo do mundo exterior à criança, uma vez que ela ainda não desenvolveu a “função planejadora da fala”, quando esta é deslocada para o início da atividade – ou seja: surge o diálogo interior na criança, permitindo, então, que ela pense (planeje) sua ação antes de efetivamente realizá-la. Por outro lado, a sociedade contemporânea – na qual vivem as crianças entrevistadas e seus responsáveis – é conduzida pelo ritmo imediatista de acúmulo excessivo de informações, o que, segundo Larrosa (2002), anula as possibilidades de experiência.

Por isso, muitas vezes a visita a um museu é permeada pela mesma lógica, segundo a qual aproveitar a visita é sinônimo de ver – ou, nesse caso, interagir – com o maior número de *exhibits* possível. Quando isso acontece, cada ação é executada de forma efêmera e momentânea, resultando em um empilhamento de informações que se apresentam diante do indivíduo, mas com as quais ele não se conecta, pois já tem em mente a próxima atração a ser vista.

Em geral, essa tendência não parte das crianças, mas dos adultos, que se desenvolveram adaptando-se – e/ou sendo adaptados – desde a infância a processos *semiformativos*, diferentemente das crianças que ainda não foram doutrinadas por eles. Benjamin (2002, p. 3) já havia apontado a

repetição como característica inerente à ação de brincar da criança: “sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’”. Nessa atividade, a cada repetição, a criança explora novas possibilidades e faz novas descobertas, apesar de estarem repetindo algo aparentemente semelhante, e o fazem por terem sua própria ideia de temporalidade, menos acelerada e com mais espaço para parar, refletir e criar, mesmo que não o faça literalmente *parado*, em uma postura contemplativa, mas através da brincadeira e desse *fazer de novo*.

Com isso, é possível identificar o potencial reflexivo, criativo e interpretativo das crianças que participaram do presente estudo, corroborando com a crítica tecida por Kramer (2011) ao entendimento de infância que permeava as relações sociais e a educação desses indivíduos até o século XX. A criança era visto como ainda não humana, como futuro adulto que ainda não havia amadurecido, e, portanto, como desprovida de conhecimento. Observamos que as crianças exercem um olhar simultaneamente aberto e crítico à realidade, questionando, descobrindo e se posicionando sobre o que veem e vivenciam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto contemporâneo, onde a possibilidade de experiência encontra-se altamente empobrecida, esta pesquisa partiu do mergulho dialógico entre teorias acerca da experiência e dos fatores que vêm ocasionando seu declínio contínuo no decorrer do tempo, desde o início da modernidade. Este exercício permitiu encontrar uma possível relação entre experiência e infância, ainda que as práticas e relações sociais hegemonicamente estabelecidas também venham historicamente num esforço de “podar” essa predisposição da criança – e, conseqüentemente, dos adultos – à experiência, como uma das estratégias para manter as relações de poder que conduzem a sociedade o mais inalteradas possível.

Após a exposição e discussão acerca das percepções sobre as narrativas de crianças em visitas familiares ao MCT-PUCRS, algumas considerações fazem-se relevantes no entendimento do papel de visitas a espaços de cultura, bem como da importância de proporcionar às crianças oportunidades de refletirem e compartilharem impressões, sentimentos e percepções acerca do que vivenciam, permitindo que se abram à possibilidade de que suas vivências as toquem e deixem rastros em sua memória.

Analisando as entrevistas realizadas e tendo tido a oportunidade de observar ainda mais crianças que estavam visitando o MCT-PUCRS nos dias em que as entrevistas foram realizadas, foi possível constatar algo já sugerido por publicações preexistentes acerca das relações entre museus e crianças pequenas. A visita ao MCT-PUCRS por indivíduos dessa faixa etária é amplamente permeada pela *ludicidade*, que é um dos “pilares” da constituição desse museu, o que evidencia sua intencionalidade de educar, bem como de entreter o visitante. Sendo assim, ao permitir que as crianças brinquem, corram, toquem e interajam diretamente com muitos dos itens expostos, as distâncias entre o visitante e o conhecimento científico são minimizadas, diferentemente do que ocorre em espaços onde a visita é caracterizada pela contemplação, e/ou onde a mediação muitas vezes prioriza, sobretudo, explicações teóricas acerca das exposições.

Partindo dessas constatações, é possível pensar que, para atrair e cativar o público infantil, é necessário que as instituições e os diferentes espaços de cultura criem possibilidades da criança explorar sua criatividade e sua curiosidade natural, seja, como no MCT-PUCRS, diretamente através de aparatos interativos, com botões, alavancas, bolas, etc., ou através de estratégias de mediação que favoreçam esse tipo de atividade.

Ao identificar o caráter crítico que o olhar que a criança exerce espontaneamente sobre tudo que vivencia, quando, por exemplo, critica e/ou questiona *exhibits* de um museu como o MCT-PUCRS, em vez de aceitar passivamente o que lhe é apresentado, podemos reconhecer sua abertura ao aprendizado, bem como seu potencial criativo – que é também criador. Ademais, por estarem aprendendo como o mundo funciona, como ser e estar nesse mundo, sabemos que estão passando por complexos processos de formação. No entanto, foi possível perceber que, ao mesmo tempo em que vão aprendendo a controlar determinados impulsos, se adaptando à vida em sociedade, ainda mantém em seu processo formativo o caráter da liberdade, de modo que ainda não estão sujeitadas à *semiformação*.

É justamente esse olhar crítico e questionador, essa *infância*, que, como explicitado por Benjamin e Agamben, permite a transformação da *vivência* em *experiência*, e que é uma característica natural na criança. Por isso, enquanto educadores e adultos, devemos nos empenhar ao máximo para incentivar e para não reprimir nas práticas educativas de nossa ação docente, além de buscar mantê-la acesa dentro de nós.

Além disso, Kramer (2003, p. 12) afirma:

(...) sempre critiquei a idéia de infância como esperança de um melhor futuro, porque essa visão retira as crianças de suas condições sociais e econômicas e porque abre mão de pensar o próprio presente, jogando para depois as alternativas de mudança.

As crianças, com seu olhar crítico e sua criatividade perante o mundo, representam uma esperança de mudança no presente. Elas reconhecem naturalmente a realidade enquanto possibilidade, não somente como facticidade – como Benjamin aponta que todos devemos fazer –, e é lançando esse olhar, reconhecendo que as coisas poderiam ser diferentes

agora, no presente, que podemos agir em prol de mudanças na sociedade em que vivemos.

As transformações sofridas pela percepção humana desde a modernidade repercutem em uma falta de curiosidade dos indivíduos adultos perante tudo e todos ao seu redor, e que acabam por conduzir grande parte da educação dos indivíduos (sobretudo a educação formal institucionalizada), ainda não estão presentes na infância. Como visto em Schlesener (2011) e em Adorno (1996), as relações de poder estabelecidas na modernidade – que se mantém presentes na contemporaneidade – suprimem o espírito crítico e criador do pensamento, prevalecendo um modelo semiformativo que visa “anestésiar” os sujeitos para que passivamente aceitem e se adaptem às regras sociais preestabelecidas e vigentes.

A criança, entretanto, ainda vê o mundo com olhos curiosos, de quem ainda tem muito a saber e conhecer, porque, de fato, ainda não teve tempo e vivências o bastante para compreendê-lo, e com isso nos ensina a fazer o mesmo; a mudar a forma de olhar para os fatos e a realidade, questionando-os e pensando em novas e diferentes maneiras de mudá-la para que seja mais justa, e que respeite as singularidades e diferenças que nos compõem.

Assim, é necessário permitir e oportunizar às crianças a liberdade para brincar, fantasiar, questionar, para exercitar sua natural habilidade mimética, de abertura ao novo e diferente, conforme compreendem e se apropriam do mundo e da sociedade em que estão inseridas. Entretanto, a importância dessas ações não reside na esperança de que as crianças de hoje resolvam nossos problemas no amanhã, mas em permitir que sejam crianças, vivendo e experienciando a vida autenticamente; quem sabe, levando um pouco desse caráter *infantil* para sua vida futura, assim como a nós, cabe a busca por resgatar.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. **Educação e sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- AGUIAR, Suzi Santos de. “**Ver de Perto**”: a contribuição de uma atividade lúdica e interativa do Museu da Vida para despertar o interesse de crianças pela ciência. Dissertação de Mestrado. FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2018.
- BASSANI, Jaison José; RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.77-87, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Erfahrung**. In: La Metafísica de la Juventud. Barcelona: Ediciones Paidós, p. 93-97, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **El París de Baudelaire**. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2012.
- CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, 2016.
- CHINELLI, Maura Ventura; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. Equipamentos interativos: uma contribuição dos centros e museus de ciências contemporâneos para a educação científica formal. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 1-10, 2008.
- CORREIA, Fábio Caires. Theodor Adorno e o problema da (semi)formação. **Kínesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 8, n. 16, p. 110-126, 2016.
- D'ANGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 237-251, 2006.
- FAGIOLI, Nicolás Leandro. Memoria y experiencia en la filosofía de la historia de Walter Benjamin. **Controvérsia**, v. 12, n. 2, p. 84-90, 2016.
- FIGUEROA, Ana Maria Senac. **Os objetos nos museus de ciências**: o papel dos modelos pedagógicos na aprendizagem. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2012.

FREITAS, Aline Amaral de. **Percepções da criança sobre o mar: uma ação de mediação cultural no Museu Oceanográfico UNIVALI**. Dissertação de Mestrado. UNIVALI, Itajaí, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 1, p. 67-86, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O olhar contido e o passo em falso. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 11, n. 19, p. 13-24, 2008.

GOUVÊA, Guaracira et al. Redes cotidianas de conhecimentos e os museus de ciência. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 6, n. 11., p. 169-174, 2001.

GRUZMAN, Carla; SIQUEIRA, Vera Helena F. de. O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007.

ISZLAJI, Cynthia. **A criança nos museus de ciências: análise da exposição Mundo da Criança do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS**. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: Algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: Sonia Kramer; Maria Isabel Leite. (Org.). **Infância e Produção cultural**. 5.ed. São Paulo: Papyrus, p. 199-215, 2006.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12.ed. Campinas: Papyrus, v. 1, p. 13-38, 2011.

LARROSA, Jorge. Sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LEAL, Regina Rosa dos Santos. **Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG**. Tese de Doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2016.

LEPORO, Natalia; DOMINGUEZ, Celi R. C. **Alfabetização científica na educação infantil**: quando os pequenos visitam o museu de ciências. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas, 2011.

MAMEDE, Maíra; ZIMMERMANN, Erika. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las ciências**, Barcelona, n. extra, VII Congresso, p. 1-4, 2005.

MARANDINO, Martha. Interfaces na relação museu-escola. **Cadernos Catarinenses de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin “sobre o conceito de história”. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

NASCIMENTO, Rosana. Objeto Museal como objeto de conhecimento. **Cadernos de Museologia**, Lisboa, n. 3, p. 07-32, 1994.

PASSOS, Eliene de Freitas. **As pegadas das crianças nas trilhas do Bosque da Ciência**: Estudo sobre a vivência das crianças na visita a um espaço não formal. Dissertação de Mestrado. UEA, Manaus, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, n. 10, p. 148-156, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 129-135, 2011.

SILVA, Douglas Falcão. **Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciências**. Tese de Doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. **Experiência sensível na educação infantil**: um encontro com a arte. Dissertação de Mestrado. UFES, Vitória, 2014.

VERGEZ, André; HUISMAN, Denis. **História dos Filósofos Ilustrada pelos Textos**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1976.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

WULF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 553-568, 2016.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Mônica de la Fare (telefone 51 997 880 167; e-mail monica.fare@pucrs.br), responsável pela pesquisa INFÂNCIA E EXPERIÊNCIA: VISITAS A UM MUSEU DE CIÊNCIAS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS VISITANTES, estou fazendo um convite para você participar como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende do ponto de vista da experiência, analisar as possíveis contribuições da visita a um museu de ciências para crianças com idades entre 4 e 6 anos, a partir de suas narrativas.

Acreditamos que ela seja importante porque, no contexto social contemporâneo, vivemos em um ritmo acelerado de constantes inovações e excesso de informações, muitas vezes perdemos a oportunidade de ter experiências significativas. No entanto, as crianças são sujeitos naturalmente curiosos, buscando conhecer o mundo em que vivem e as relações que nele ocorrem. Por isso, as crianças são sujeitos naturalmente mais abertos à possibilidade de experiência, a descobertas inesperadas e seus desdobramentos. Assim, com este estudo pretende-se analisar as possibilidades de experiência em espaços não formais de educação, como os museus, a partir das narrativas de crianças sobre suas visitas.

Para sua realização será feito o seguinte: seu/sua filho/a será convidado/a a narrar livremente, com suas palavras, a visita que acabou de fazer ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS.

Sua participação consistirá em narrar livremente sua visita ao MCT-PUCRS.

A possibilidade de riscos ao participar deste estudo é mínima, e você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que resulte da sua participação no estudo.

Os benefícios que esperamos como estudo são identificar a possibilidade de experiência em espaços não formais de educação, como o MCT-PUCRS.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso

entrar em contato com Carolina Dorfman Rossi, no telefone (51) 9 999 307 375 a qualquer hora.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita.

Sua participação nessa pesquisa é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu/sua filho/a.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa ou de seu representante legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura de uma testemunha

### **DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTVEU O CONSENTIMENTO**

Expliquei integralmente este estudo clínico ao participante ou ao seu cuidador. Na minha opinião e na opinião do participante e do cuidador, houve acesso suficiente às informações, incluindo riscos e benefícios, para que uma decisão consciente seja tomada.

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Investigador

\_\_\_\_\_  
Nome do Investigador (letras de forma)

## APÊNDICE B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO (MCT-PUCRS)

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que autorizo a pesquisadora Carolina Dorfman Rossi, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Contribuições da experiência museal para o desenvolvimento da alfabetização científica na Educação Infantil, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Pedro Savi Neto, cujo objetivo é analisar contribuições da experiência em um museu interativo de ciências e tecnologia para o processo de alfabetização científica de crianças na Educação Infantil, no Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS.

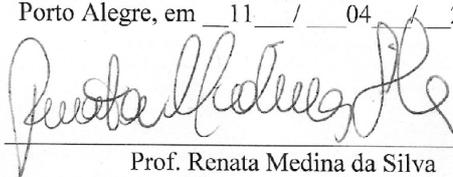
Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em permitir que a mesma seja realizada nesta instituição, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS no 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha concordância a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, credenciado ao Sistema CEP/CONEP, bem como a carta de anuência do responsável pelo setor onde será realizada a pesquisa.

Porto Alegre, em 11 / 04 / 2019.



Prof. Renata Medina da Silva

Profa.Dr. Renata Medina da Silva  
Coordenadoria Educacional  
Museu de Ciências e Tecnologia - PUCRS

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CRIANÇAS APÓS VISITA AO MCT-PUCRS**

### **Dados de identificação:**

- a) Código de identificação:
- b) Idade:
- c) Gênero:
- d) Cidade de residência:

1. Conte como foi sua visita hoje ao Museu da PUCRS.
2. Você já tinha visitado o Museu da PUCRS antes, ou esta foi a primeira vez?
3. Do que você mais lembra sobre a visita?
4. Do que você mais gostou?
5. Teve algo que você não gostou, ou que acredita que poderia ser diferente?
6. Gostaria de contar mais alguma coisa sobre a visita de hoje?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)