



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MICHELE MARTINS DA COSTA**

**VIVÊNCIA ARTÍSTICA PARA EXPRESSIVIDADE DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA - PB**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2026**

MICHELE MARTINS DA COSTA

**VIVÊNCIA ARTÍSTICA PARA EXPRESSIVIDADE DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Emilia Sardelich (DME/CE-UFPB)

**JOÃO PESSOA - PB**

**2026**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C838v Costa, Michele Martins da.

Vivência artística para expressividade de crianças e adolescentes em casas de acolhimento em João Pessoa - PB / Michele Martins da Costa. - João Pessoa, 2026. 61 f. : il.

Orientação: Maria Emília Sardelich.  
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Vivência artística. 2. Nutrição estética. 3. Casas de acolhimento institucional. I. Sardelich, Maria Emília. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.3(043.2)


MICHELE MARTINS DA COSTA

VIVÊNCIA ARTÍSTICA PARA EXPRESSIVIDADE DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO EM JOÃO PESSOA - PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

Aprovado em: 23 fevereiro 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 MARIA EMÍLIA SARDELICH  
Data: 26/02/2026 09:57:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA EMÍLIA SARDELICH – UFPB - DME  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> MARIA DA CONCEICAO GOMES DE MIRANDA – UFPB - DME

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> NADIA JANE DE SOUSA – UFPB – DHP

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às professoras Dra. Maria Emilia Sardelich, minha orientadora e professora da disciplina de Ensino de Arte, Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda, tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas e Dra. Nadia Jane de Sousa, coordenadora do curso de Pedagogia, pela paciência, disponibilidade e orientação ao longo desta trajetória.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, sou grata pela oportunidade de vivenciar espaços de educação não-formal durante minha formação, assegurando o tripé universitário da pesquisa, ensino e extensão.

Às Casas de Acolhimento do município de João Pessoa, e às respectivas coordenadoras, expresso minha gratidão por abrirem suas portas à Universidade, tornando possível a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, bem como de futuras pesquisas e contribuições voltadas para as crianças e adolescentes acolhidos.

Por fim, agradeço imensamente aos meus pais, que sempre apoiaram a mim e ao meu irmão nos estudos, e aos meus amigos, anteriores e posteriores à Universidade Federal da Paraíba e ao curso de Pedagogia.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral investigar como o trabalho artístico com as linguagens visuais pode potencializar a expressividade de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Para atender o objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar as casas de acolhimento e a possível atuação de pedagogos nessas instituições; apresentar as potencialidades da arte para atender pessoas em situação de vulnerabilidade; descrever e analisar qualitativamente a vivência artística realizada nas casas de acolhimento. O caminho metodológico, de natureza qualitativa, trilhou pela pesquisa-ação priorizando a vivência dos participantes, os instrumentos de coleta de dados foram observação participante, o registro manuscrito das falas e observações dos participantes em diário de bordo e as produções realizadas durante as atividades. O referencial teórico se apoia nos estudos de Barbosa (1998), Brandão (2005), Dewey (1976; 2010), Picosque e Martins (2012). Conclui que a nutrição estética e o exercício do trabalho artístico com as linguagens visuais desempenham um papel fundamental na formação integral da criança e/ou adolescente em situação de acolhimento institucional, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, expressividade, criticidade e capacidade de atribuir sentidos à realidade.

**Palavras-chave:** vivência artística; nutrição estética; casas de acolhimento institucional.

## **ABSTRACT**

This Final Course Project aims to investigate how artistic work with visual languages can enhance the expressiveness of children and adolescents in institutional care. To meet the general objective, the following specific objectives were established: to characterize the foster homes and the possible role of educators in these institutions; to present the potential of art to serve people in vulnerable situations; to describe and qualitatively analyze the artistic experience carried out in the foster homes. The methodological approach, of a qualitative nature, followed action research, prioritizing the participants' experiences, the data collection instruments were participant observation, handwritten records of participants' speech and observations in a logbook, and in the work produced during the activities. The theoretical framework is based on the studies of Barbosa (1998), Brandão (2005), Dewey (1976; 2010), Picosque and Martins (2012). It concludes that aesthetic nourishment and the practice of artistic work with visual languages play a fundamental role in the integral development of children and/or adolescents in institutional care, as it contributes to the development of sensitivity, expressiveness, critical thinking, and the ability to attribute meaning to reality.

**Keywords:** artistic experience; aesthetic nutrition; institutional care homes.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. CASAS DE ACOLHIMENTO E ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS.....	17
3. POTENCIALIDADES DO ENSINO DE ARTE EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE.....	21
4. VIVÊNCIA ARTÍSTICA EM CASA DE ACOLHIMENTO.....	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6. REFERÊNCIAS.....	61

## 1. INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social e formativa, não é restrita ao espaço da educação escolar, estendendo-se e manifestando-se em diferentes contextos nos quais sujeitos constroem saberes, valores e cultura, ao interagir e trocar ideias uns com os outros. A educação é plural e abrange diversas áreas do conhecimento humano, e, nessa perspectiva, o Ensino de Arte<sup>1</sup> contribui para a expansão de vivências artísticas e culturais.

Tendo em vista as minhas experiências como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, da Universidade Federal da Paraíba, entre junho de 2024 a janeiro de 2026, este Trabalho de Conclusão de Curso, a partir da experiência no projeto, pretendeu contribuir para a experiência artística de crianças e adolescentes de casas de acolhimento em João Pessoa, por meio da realização atividades de criação artística, considerando o interesse manifestado por esse público e a carência de espaço para essas vivências no cotidiano do grupo.

O Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, pautado nos pilares universitários da pesquisa, ensino e extensão, propõe-se a atender crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, distanciadas de seu convívio familiar temporariamente para a preservação de seus direitos. Os estudantes que integraram o PET - Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas atuaram em casas de acolhimento institucional oferecendo apoio pedagógico para o grupo atendido, por meio de atividades pedagógicas e mediações de ensino com os acolhidos que possuem dificuldade na escola.

Enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, o programa contribuiu para a reflexão sobre as possibilidades de práticas educativas em espaços de educação não-formal, resultando, posteriormente, em questionamentos que impulsionaram a realização deste trabalho, com ênfase no Ensino de Arte, minha área de interesse desde o início da graduação.

---

<sup>1</sup> A expressão Ensino de Arte refere-se ao componente curricular obrigatório que abrange as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

Durante minha formação na Licenciatura em Pedagogia, cursei a disciplina de Ensino de Arte<sup>2</sup>, a qual possibilitou reflexões acerca da importância da arte na educação enquanto linguagem dotada de valor simbólico para a representação de ideias, valores, conhecimento do mundo, por meio das diferentes manifestações artísticas, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro, compreendidas como processos de natureza histórica, social e cultural.

A disciplina permitiu reconhecer as potencialidades da arte para os processos de ensino e aprendizagem, pela nutrição estética e vivência artística para a formação humana e o desenvolvimento da consciência crítica. Ao mesmo tempo evidenciou o quanto esse potencial ainda era pouco explorado nos ambientes educativos, pensando no espaço destinado ao Ensino de Arte no currículo escolar, que, em geral, costuma ocupar uma hora semanal nas escolas de Educação Básica.

O pouco tempo destinado ao Ensino de Arte na Educação Básica também se reproduziu em minha experiência de formação com o currículo da Licenciatura em Pedagogia da UFPB, pois o componente curricular conta com, apenas, 60 horas de carga horária, o que considero muito pouco tendo em vista o artigo 31 da Resolução CNE/CEB n.7/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e determina que o componente curricular arte poderá ficar a cargo do professor de referência da turma, aquele ao qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010).

Apesar dos impasses e disputas curriculares, a disciplina de Ensino de Arte foi fundamental para definir a temática que desejei desenvolver neste Trabalho de Conclusão de Curso, ao perceber as possibilidades de contribuição do Ensino de Arte no espaço de acolhimento institucional.

Além disso, considerei o que Carvalho (2008) destaca sobre as poucas pesquisas voltadas para as vivências artísticas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, o que reforçou meu intuito de colaborar para a ampliação de material sobre o assunto, especialmente na área de educação bem

---

<sup>2</sup> Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, Resolução nº 64/ 2006, componente curricular Ensino de Arte, ofertado no quinto semestre do turno diurno e sexto semestre no noturno, da Universidade Federal da Paraíba - 04 créditos - 60 horas – Ementa: Conteúdos e aspectos metodológicos do Ensino de Arte-educação na Educação Infantil e nas séries iniciais no Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivência de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadoras da aprendizagem.

como para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no atendimento às diferentes necessidades de um público diverso e complexo.

Nesse contexto, a questão geradora que elaborei para esta pesquisa buscou discutir como o trabalho artístico com as linguagens visuais poderia potencializar a expressividade de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. A indagação foi se construindo na medida em que fui participando e observando as atividades realizadas como bolsista no PET - Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, nas quais identifiquei dificuldade por parte das crianças e adolescentes de expressar-se em atividades em grupo, mas facilidade em comunicar-se em atividades envolvendo pintura ou desenho.

Logo, este trabalho teve como objetivo geral investigar como o trabalho artístico com as linguagens visuais poderia potencializar a expressividade de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Para atender o objetivo geral foi estabelecido objetivos específicos para a condução da pesquisa, como:

- Caracterizar as casas de acolhimento e a possível atuação de pedagogos nessas instituições.
- Apresentar as potencialidades da arte para atender pessoas em situação de vulnerabilidade.
- Descrever e analisar qualitativamente a vivência artística realizada nas casas de acolhimento.

Estabelecidos os objetivos, foi pensada uma metodologia que pudesse atender todas as demandas, sendo de natureza qualitativa, que priorizasse a vivência artística proposta nas oficinas e construída com os sujeitos participantes.

A metodologia indica os caminhos que guiarão a pesquisa acadêmica (Gil, 2002). Também pode ser conceituada como os conhecimentos e habilidades necessárias ao pesquisador para se orientar no processo de investigação do problema de pesquisa, orientando-o em como selecionar conceitos, tomar hipóteses, técnicas e dados adequados (Thiollent, 2018).

Para Marconi e Lakatos (2003), a metodologia almeja contemplar algumas perguntas levantadas durante o início da pesquisa, como o objetivo (para que/quem está sendo feito esse trabalho?); a justificativa (porque está sendo feita esta pesquisa?); e o objeto (o que está sendo investigado nessa pesquisa?). Para isso, a metodologia estabelece outros itens: como abordar; como proceder; quais técnicas utilizar. Em suma, a metodologia indica como o trabalho será sistematizado.

A metodologia desenvolvida por Thiollent (2018), denominada como pesquisa-ação, se mostrou adequada, devido sua natureza empírica, favorável às pesquisas que não querem tratar de um simples levantamento de dados, mas pretendem desempenhar alguma contribuição e troca com os indivíduos participantes.

A pesquisa-ação, desenvolvida por Thiollent (2018) é uma estratégia de pesquisa social com base empírica, ou seja, descrição de situações concretas, que é associada com a elaboração e realização de uma ação coletiva, como procedimento pensado na resolução ou reflexão de um problema ou situação percebida pelos pesquisadores e participantes envolvidos.

Para esse tipo de pesquisa o objeto de investigação é a situação social ou os problemas de diferentes naturezas que cercam o cotidiano dos indivíduos envolvidos. É essencialmente realizada de modo cooperativo com os participantes da pesquisa, pois o tema é de interesse do grupo.

A estrutura metodológica da pesquisa-ação permite grande diversidade de propostas de pesquisa, principalmente na atuação social, sendo aplicada nas áreas da educação, ciências sociais, comunicação e organização, serviço social, militância política ou sindical. Para além, a configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada (Thiollent, 2018), o que permite flexibilidade no seguimento de suas etapas.

A pesquisa-ação, como adotada neste estudo, insere-se no tratamento qualitativo de investigação científica. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, baseando-se na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais a partir da perspectiva subjetiva dos participantes e dos pesquisadores.

O pesquisador interpreta os dados dentro da abordagem indutiva (Marconi; Lakatos, 2003), ou seja, pela observação da realidade, comparando os dados, buscando semelhanças ou aspectos de destaque, para isso, é necessário um refinamento crítico por parte do pesquisador, para evitar análises distantes da realidade que podem ocasionar, mesmo que sem esse objetivo, distorção do fenômeno estudado em prol de concepções ou palpites levantados por ele mesmo.

Nesse sentido, é evidente a importância de uma fundamentação teórica para a condução do estudo, pois, conforme Gil (2002), a pesquisa qualitativa valoriza o caráter subjetivo e interpretativo sem desprezar o rigor metodológico necessário

para condução de toda pesquisa acadêmica.

A pesquisa de natureza qualitativa permite ao pesquisador uma imersão no campo, possibilitando a observação de contradições e singularidades do grupo estudado, pouco prováveis de serem percebidas em estudos quantitativos, que, por sua natureza estatística de mensuração dos dados, são mais generalistas (Marconi; Lakatos, 2003). Assim, a pesquisa qualitativa é adequada para estudos que envolvem interações humanas em contextos diversos, como é o caso das atividades pedagógicas em casas de acolhimento.

Na pesquisa-ação o embasamento teórico contribui para a ordenação lógica das ideias, estabelecimento de caminhos possíveis, argumentação e discussão dos dados levantados.

Metodologias alternativas de pesquisa são criticadas por linhas mais conservadoras por sua flexibilidade e menor rigidez metodológica. Porém, Thiollent (2018) defende que o objetivo dos procedimentos flexíveis é contemplar situações nas quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído por necessitar de uma maior proximidade com o problema de pesquisa.

É muito discutido, metodologicamente, se existe diferenciação entre pesquisa-ação e pesquisa participante, uma vez que ambas metodologias têm características muito semelhantes. A posição conceitual tomada é que a pesquisa-ação se difere ao implicar, além da participação, “[...] uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (Thiollent, 2018, p. 14).

Na pesquisa-ação, a proposta consiste em oferecer os meios para que pesquisadores e grupos se tornem capazes de responder ou refletir sobre problemas situacionais, para isso é recomendado que esse tipo de pesquisa atue em pequenos grupos para que todos os envolvidos sejam contemplados com a discussão.

O pesquisador atua junto ao grupo, na pesquisa-ação, com o objetivo de realizar uma ação relacionada ao problema, podendo essa ação ser de natureza prática ou de conhecimento (Thiollent, 2018).

Pela característica flexível da pesquisa-ação onde as fases são determinadas pela dinâmica do grupo e pesquisador, as etapas e instrumentos não obedecem um ordenamento cronológico preciso, mas podem ser organizadas de modo adaptável.

A escolha dos instrumentos deve considerar as características do grupo, os objetivos e abordagem da pesquisa, portanto, considerando a vinculação do grupo

PET com as casas de acolhimento e a proposta de realização de atividades pedagógicas, foram utilizados instrumentos que favoreceram a participação das crianças e adolescentes e a expressão de suas percepções.

Entre os principais instrumentos adotados destacaram-se a observação participante, o registro manuscrito das falas e observações dos participantes em diário de bordo e as produções realizadas durante as atividades.

A observação participante permite ao pesquisador acompanhar de forma direta as interações do grupo. Na pesquisa-ação, segundo Thiollent (2018), a observação é ativa, ou seja, o pesquisador assume uma postura mais sensível com os participantes.

O registro manuscrito, comumente conhecido como diário de campo, constitui um instrumento complementar à observação, sendo utilizado para o registro das principais impressões observadas ao longo da pesquisa. As anotações ganham espaço de destaque na parte de resultados e discussões, nas quais são analisadas qualitativamente à luz do debate teórico.

As produções visuais desenvolvidas durante as atividades pedagógicas também foram consideradas importantes fontes de dados, pois traduziram a parte essencial deste trabalho, que consistiu em oferecer um espaço para a expressividade do grupo envolvido. Esse instrumento exigiu uma análise atenta, por sua natureza subjetiva, sendo necessário dialogar com os outros instrumentos para preservar a qualidade e integridade dos dados levantados.

A análise e a interpretação de dados correspondem à etapa da pesquisa em que as informações coletadas são analisadas com o objetivo de responder ao problema de pesquisa. Na pesquisa-ação é permitido privilegiar a discussão em torno dos dados obtidos e a interpretação de seus resultados pelos pesquisadores e participantes da pesquisa (Gil, 2002). Assim, foi feita a interpretação dos dados pela análise qualitativa das falas, apontamentos e das produções visuais dos participantes, utilizando-se uma base teórica para a sua realização.

Para Gil (2002), os resultados devem ser expostos de forma clara e organizada, retomando o debate teórico levantado na pesquisa, porém, para Thiollent (2018), as percepções finais da pesquisa são imprescindíveis na pesquisa-ação, compartilhar esse momento com os participantes da pesquisa, que, naturalmente, anseiam pela resposta do pesquisador a vista de todo trabalho feito, essa etapa é vista como um momento final de troca.

Por fim, a pesquisa respeitou todas as questões éticas envolvendo estudos com seres humanos, pautando-se no respeito à dignidade e à vida humana, em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, que prezam pelo consentimento livre e esclarecido, bem como pela confidencialidade e anonimato dos participantes envolvidos.

Também prezou pela proteção e defesa da criança e do adolescente, conforme disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990, art. 17), que assegurou a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral de crianças e adolescentes, incluindo aspectos relacionados à proteção da identidade, imagem, autonomia, valores, crenças e espaços pessoais

A ação desenvolvida nesse trabalho foi a aplicação de atividades artísticas em duas casas de acolhimento em João Pessoa-PB, vinculadas ao grupo PET - Conexões de saberes: Protagonismo juvenil em periferias urbanas, nas quais foi elaborado junto com os participantes pequenos livros de papel para a criação e contação da história de uma personagem inventada, usando técnica mista de desenho e colagem para produção.

Toda a ação foi pensada em como poderia ser trabalhado com as crianças e adolescentes, de forma simbólica, a representação e expressão de suas aspirações, o que os constitui enquanto pessoas

Para tanto, busquei apoio teórico nas contribuições de diversos autores dedicados aos estudos sobre arte e educação, como Dewey (1976; 2010), Picosque e Martins (2005), Barbosa (1998), Vidal e Silva (2015) e Carvalho (2008), conforme será apresentado no capítulo “Potencialidades do Ensino de Arte em Casas de Acolhimento”, com o objetivo de fundamentar a proposta desenvolvida. A partir desse referencial, procurei oferecer uma experiência que contemplasse esses aspectos e que contribuísse para a ampliação da experiência estética das crianças e adolescentes acolhidos.

Esse processo se deu por meio da elaboração de um roteiro de perguntas, concebido para responder simbolicamente e indiretamente aos aspectos propostos a partir da construção de um personagem. As questões orientadoras buscaram investigar quem era esse personagem, onde se encontrava, quais eram suas qualidades e habilidades, bem como o que desejava para si e para o mundo.

Toda composição foi reunida no livro produzido pelos participantes, e depois foi proposto a troca de livros entre os acolhidos, para proporcionar um momento de

apreciação estética das produções, estimulando a percepção de elementos de composição como cores e formas e, também, para a valorização das produções feitas e momento de partilha de aspectos comuns ou diferentes no grupo.

Ao fim, foi feita uma conversa com os acolhidos para escutar suas percepções sobre as experiências, como se sentiram durante o processo, o que aprenderam.

Para analisar o que foi realizado e o que se percebeu pedagogicamente ao longo deste trabalho, foram feitas anotações das falas dos participantes, incluindo apontamentos, opiniões e registros fotográficos das atividades desenvolvidas na casa de acolhimento.

Com base nesses registros, busquei compreender se as ações propostas fizeram sentido para os participantes e se os objetivos inicialmente planejados foram efetivamente alcançados. A descrição das atividades realizadas, bem como a análise, conforme a metodologia estabelecida, foi feita no capítulo “Vivências artísticas em casas de acolhimento”, realizada à luz do referencial teórico apresentado neste estudo, que discute as potencialidades do Ensino de Arte no contexto do acolhimento.

Esses registros permitiram constatar que, mesmo diante da situação de vulnerabilidade que cerca o ambiente de acolhimento institucional, a experiência artística favoreceu a expressão individual, a construção de sentidos e a valorização da subjetividade de cada criança e adolescente, mesmo que os participantes ainda se expressem de um modo muito lacônico.

Ademais, a análise dos registros e o debate sobre a intervenção proposta, permitiu revisar a metodologia da pesquisa, além de enxergar elementos que podem auxiliar nas reflexões sobre a importância do Ensino de Arte para a prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade e de educação formal e não-formal.

De modo geral, o presente trabalho está estruturado em capítulos organizados de forma a garantir a fluidez textual e a progressão lógica das discussões propostas.

O primeiro capítulo, intitulado “Casas de acolhimento e atuação de pedagogos”, aborda inicialmente a historicidade das instituições de acolhimento no Brasil, evidenciando as transformações ocorridas ao longo do tempo e as implicações políticas, sociais e legais que regulamentam seu funcionamento na contemporaneidade. Nesse percurso, são analisados os marcos normativos que orientam o atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de acolhimento

institucional. Ainda nesse capítulo, discuto a relevância da atuação do pedagogo nesses espaços, compreendidos como contextos de educação não formal, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos sujeitos acolhidos.

O segundo capítulo, denominado “Potencialidades do ensino de arte em situações de vulnerabilidade”, apresenta uma reflexão teórica acerca das contribuições do Ensino de Arte para crianças e adolescentes que vivenciam contextos de vulnerabilidade social. São discutidas as possibilidades formativas da experiência estética, da expressividade e da produção artística como caminhos para o fortalecimento da autonomia, da sensibilidade, da criticidade e da construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

Na sequência, o capítulo “Vivência artística em casas de acolhimento” descreve a experiência desenvolvida na pesquisa, detalhando o planejamento, a execução e os desdobramentos das atividades propostas. A ação é analisada de forma crítica e reflexiva, articulando prática e referencial teórico, a fim de compreender os resultados obtidos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa e sistematizadas as principais contribuições do estudo, seguidas das referências que fundamentam teoricamente o trabalho.

## 2. CASAS DE ACOLHIMENTO E ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS

O serviço de acolhimento institucional de menores de idade no Brasil é caracterizado como uma medida protetiva provisória e excepcional, em caso de ameaça ou violação dos direitos e integridade da criança ou do adolescente, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis legais, sendo o menor, provisoriamente, retirado da convivência com o seio familiar, visando garantir a proteção integral à sua dignidade e direitos fundamentais.

A medida, estabelecida na Lei nº 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é utilizada como forma de transição para reintegração familiar, natural ou extensa<sup>3</sup>, não prolongada por mais de 18 meses (exceto casos de excepcional necessidade) ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação da liberdade. Essas prerrogativas têm como objetivo tornar o processo de separação e adaptação o menos danoso possível para a criança e/ou adolescente.

A institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, remonta aos séculos XVIII e XIX, ligadas à assistência à infância para crianças nascidas em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades, encaminhadas para “orfanatos” como se fossem órfãos ou abandonadas (Rizzini; Rizzini, 2004), embora possuíssem famílias. Esses orfanatos funcionavam nos moldes de asilos, para o abrigo, sustento e educação, na maioria das vezes mantidos por instituições religiosas e filantrópicas (Rizzini; Rizzini, 2004).

As Santas Casas de Misericórdia no Brasil, até o início da República, disponibilizavam de “Roda de Expostos” - mecanismos criados na Europa para possibilitar o abandono de bebês mantendo o anonimato do adulto responsável tornando-se assim, espaços para “[...] órfãos, desvalidos e bebês abandonados” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 22), marcados pela superlotação, insalubridade, descaso e maus-tratos aos menores abrigados.

As crianças ali acolhidas eram submetidas a um cotidiano marcado por privação de cuidados afetivos e estímulos adequados, refletindo a compreensão da época sobre infância, educação e assistência social, que priorizava a guarda física e

---

<sup>3</sup> Para o ECA (Lei nº 8069/1990) entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Já a família extensa ou ampliada é aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

o comportamento em detrimento do desenvolvimento emocional, psicológico e social dos menores. Como resultado, a mortalidade infantil nos orfanatos e casas de misericórdia eram elevados e atingia todas as idades (Rizzini; Rizzini, 2004).

As práticas de institucionalização mudaram drasticamente no Brasil com a promulgação do ECA, Lei nº 8069/1990, com a extinção dos “orfanatos” e “asilos para menores”, além da excepcionalidade e tomada da medida como última opção, considerando os danos psicológicos, emocionais e cognitivos causados pelo rompimento do vínculo familiar (BRASIL, CONANDA; CNAS, 2009).

Hoje a lei tem pressuposta à proteção e cuidados adequados às crianças e aos adolescentes, para a promoção de um desenvolvimento saudável, formação de sua identidade e constituição como sujeito de direitos, constituintes da cidadania, com parâmetros mínimos de estrutura e de recursos humanos, regidos em documento normativo específico para a oferta de serviços acolhimento institucional.

Entretanto, esse documento, o manual de Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) apresenta fragilidades enquanto aos requisitos mínimos para as ocupações da equipe profissional responsável pelo funcionamento das casas, exigindo a existência mínima de 1 (um) coordenador, 2 (dois) membros da equipe técnica, educadores/cuidadores e auxiliares de educador/cuidador por quantidade de crianças. Para as duas primeiras funções, exige nível superior, sem graduação específica, ensino médio para educadores/cuidadores e nível fundamental para auxiliar.

Por manter como requisito experiência e conhecimento no atendimento à crianças e adolescentes, além de conhecimento de políticas públicas voltadas para a criança e adolescente, ao menos pelo corpo profissional de nível superior, é comum as instituições manterem um pedagogo em sua equipe técnica, como aponta a pesquisa realizada por Vieira e Moreno (2023).

O pedagogo atua nos processos de ensino, aprendizagem como promotor de diálogo entre instituição e escola, considerando que os acolhidos, a partir dos 4 anos, obrigatoriamente devem estar inseridos no sistema de educação, respeitando o estabelecido no art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Sobre o papel do pedagogo em instituições de acolhimento, pode-se afirmar:

[...] o papel do pedagogo na instituição de acolhimento está relacionado diretamente com a prática educativa e com as demandas de mediação entre escola e acolhimento, acompanhamento educacional escolar, trabalho em apoio à equipe técnica do acolhimento, reelaboração do Projeto Político Pedagógico, preparo de capacitações para equipe técnica e educadores, e a formação de vínculo com cada acolhido. (Moreno; Vieira, 2023, p. 18).

A atuação do pedagogo em casas de acolhimento, porém, é necessária para além das demandas escolares e do apoio à equipe técnica. Espera-se que o pedagogo seja um agente promotor de processos educativos emancipatórios, que deve estimular o protagonismo e autonomia de crianças e adolescentes cujas trajetórias foram marcadas por rupturas emocionais (Vilela *et al.*, 2025).

Essa postura exige do pedagogo atento às dificuldades escolares comuns entre o público acolhido, mas também às marcas psicológicas e emocionais deixadas pela violação de direitos e rompimento com o seio familiar.

O acolhimento, embora necessário para a preservação de direitos, pode gerar sentimentos de desenraizamento e perda de identidade (Nogueira; Deslandes; Constantino, 2024). Cabe ao educador, portanto, criar espaços que valorizem a expressão subjetiva e coletiva, utilizando estratégias pedagógicas que dialoguem com o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto à garantia do direito à convivência comunitária e ao desenvolvimento integral (BRASIL, 1990).

O pedagogo é um profissional habilitado para atuar em espaços de educação formal e educação não-formal, como as casas de acolhimento. A educação não-formal ocorre fora do espaço formal de ensino, representado principalmente pelas escolas, sendo própria de espaços coletivos como organizações, instituições governamentais ou filantrópicas, projetos sociais (Gohn, 2026). Nesse contexto, casas de acolhimento podem se configurar como espaços de educação não-formal.

Contudo, não é o espaço que define o que é educação não-formal, esse modelo de educação não trata de uma oposição à escola nem despreza a importância do espaço formal para a aprendizagem, mas entende que o direito à educação se estende para toda vida (Gadotti, 2005).

Também não deve ser confundida erroneamente com a educação informal, pois a educação informal acontece no cotidiano, sem intencionalidade educativa. De modo geral a educação não-formal pode ser conceituada e diferenciada como:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz

educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. (Gadotti, 2005, p. 3).

A educação não-formal, por suas características, está sempre relacionada à coletividade, a discussão dos problemas cotidianos, com objetivo de desenvolver habilidades que permitam a ampliação de uma leitura de mundo (Gohn, 2009). Comumente é relacionada à cultura, utilizando-se de diversas linguagens como dança, música, pintura, entre outros. Sua marca é o diálogo, a educação não é hierárquica, ou seja, o educador ensina e aprende com os educandos.

Profissionais atuantes nesses espaços devem ser responsáveis e comprometidos com a formação social, cidadã e cultural do sujeito e da comunidade atendidas (Gohn, 2009). É fundamental para essa prática, criar espaços de diálogo, com escuta sensível, com a elaboração de uma metodologia que considere os fatos culturais, econômicos, culturais, espaciais e sociais que atingem a população participante, para não esvaziar o propósito educativo das práticas promovidas. Não é possível desvincular, portanto, as práticas da educação não-formal da responsabilidade social.

O trabalho do pedagogo em casas de acolhimento, portanto, é necessário pelo seu conhecimento técnico em lidar com contextos de ensino e aprendizagem, considerando a notável distorção entre idade/série que essas crianças e adolescentes apresentam (Vilela *et al.*, 2025), mas deve ser comprometido com a promoção do diálogo, valorização da experiência de vida, da sensibilidade e do respeito.

### 3. POTENCIALIDADES DO ENSINO DE ARTE EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE

Crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional tendem a apresentar fragilidade e baixa autoestima (Nogueira; Deslandes; Constantino, 2024), tornando-se reprimidos e pouco dispostos a expressar-se devido aos impactos gerados pelo rompimento com o seio familiar.

Nesse contexto, a arte pode contribuir para a construção de práticas educativas que busquem diminuir os impactos negativos da medida protetiva, além de abrir espaços para a promoção de cultura e pertencimento:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (Barbosa, 1998, p. 16).

Não se pretende fazer aqui uma discussão conceitual sobre o que é arte, pela extensão e complexidade do assunto, porém, focar nas possibilidades comunicativas e expressivas possíveis de serem alcançadas. Pereira (2012) aponta alguns caminhos para se compreender a arte: a expressão, a comunicação e/ou representação de um sentimento, em um ponto de vista que não busca alcançar um objetivo específico mas incitar efeitos que atinjam a percepção ou o sentimento do sujeito.

A arte está profundamente entrelaçada à cultura, sendo impossível compreender plenamente a identidade e os valores de um povo sem direcionar atenção aos seus artefatos artísticos, que representam tanto a expressão quanto a produção simbólica dessa sociedade (Brandão, 2005). Negar ou desconsiderar a expressão artística implica, portanto, rejeitar a própria cultura de um grupo social, invalidando seus modos de pensar, sentir e criar.

Ao defender a integração das artes e das expressões culturais populares aos processos educativos, Brandão (2005) critica a fragmentação do saber e a hierarquização dos conhecimentos, propondo uma educação humanizadora, capaz de articular imaginação, cultura e experiência.

Essa compreensão dialoga com as proposições do filósofo John Dewey

(1859-1952), que repensou as práticas educativas vigentes, defendia a ação educativa com ênfase nas experiências e nos interesses do educando (Andrade; Santana, 2020), a fim de valorizar as particularidades do indivíduo, contribuindo para sua expressividade pela experimentação. Nessa perspectiva, a arte é vista como linguagem da educação, importante para as práticas pedagógicas.

Para Dewey (2010) a experiência define-se pela interação do sujeito com o meio que o cerca, havendo uma conexão orgânica com a educação. Contudo, não significa que toda experiência é educativa. “Algumas experiências são deseducativas” (Dewey, 1976, p. 14), no sentido de algumas experiências têm poder de dessensibilizar ou distorcer as percepções do indivíduo para experiências posteriores.

Uma experiência pode levar a associação de novas experiências a algo enfadonho, ou pode limitar a capacidade e o interesse do indivíduo em pensar de outras maneiras. Uma experiência pode até ser agradável, mas, ao deixar de aproveitar todos seus aspectos, impede que o indivíduo usufrua tudo o que aquela experiência tem a oferecer (Dewey, 1976). Portanto, para uma experiência ser educativa, ela deve ter qualidade estética.

Ter qualidade estética significa que aquela experiência é capaz de gerar uma condição receptiva interna ao indivíduo, promovendo a reflexão e construção de sentidos. Toda atividade prática pode adquirir qualidade estética se alcança um significado ou conhecimento para o sujeito (Barbosa, 1998).

A arte se difere de outras experiências pelo material, os objetos, que, segundo os conceitos deweynianos promovem a capacidade de produção, essencial para outras experiências. Na arte, os processos reflexivos se tornam mais diretos com a interação do objeto.

Já na prática educativa, a consumação da experiência, ou seja, o momento de atribuições de significados, não obriga o educador a finalizar o momento com um produto final, (Barbosa, 1998) como a elaboração de um desenho ou outro material artístico, podendo acontecer pelo diálogo e troca de percepções.

Entre as múltiplas linguagens da arte, a arte visual, com a imagem como matéria-prima possibilita a visualização do indivíduo sobre si, sobre onde está, o que sente, promovendo seu desenvolvimento, percepção, imaginação e capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade vivida e percebida, além de centrar o indivíduo ao seu meio ambiente, gerando pertencimento e identificação (Barbosa,

1998).

É a linguagem pela qual a criança se expressa antes de escrever, e deve ser considerada e levada a sério como meio de comunicação e expressão individual, não deve ser banalizada, comumente, como um momento sem intencionalidade pedagógica.

No contexto do acolhimento institucional, a ausência de espaços destinados à produção artística de crianças e adolescentes acolhidos trata de uma negação da cultura de uma infância vulnerabilizada, marginalizada socialmente, afetada pelo rompimento de vínculos familiares e restrita à expressão de sua subjetividade em detrimento de comportamento externalizantes, como aponta Guerra e Del Prette (2020).

Ofertar momentos de criação e fruição artística é um passo essencial para a valorização da identidade cultural desses sujeitos, fortalecendo sua autonomia, senso de pertencimento, para pensar no “eu” enquanto pessoa pertencente a uma sociedade, uma cultura e um povo, sendo interessante a continuidade desses momentos para consolidar as aprendizagens.

A arte, como linguagem simbólica e sensível, oferece caminhos e possibilidades para acessar e ressignificar experiências. Em situações de vulnerabilidade, comuns aos casos de acolhimento institucional, o fazer artístico tem a potencialidade de agir como uma zona de segurança simbólica, onde emoções podem ser externalizadas e elaboradas por meio de metáforas, cores, formas e narrativas (Pereira, 2012). Essa prática não exige verbalização direta, sendo uma alternativa interessante para estimular as habilidades expressivas.

Diante disso, o pedagogo pode operar como mediador estético, aquele que oferece materiais, propõe desafios criativos e acolhe os resultados sem julgamentos de “bom” ou “ruim”, para confiança para o processo de criação,, importante não só para o estímulo da expressão mas para a autoestima dos acolhidos.

É entendido, segundo Vidal e Silva (2015), que o conceito de estética ultrapassa o sentido usual de beleza, pois, na contemporaneidade estes ideais são múltiplos, diversos, e, também, singulares, pois dependem de cada sujeito e suas experiências estéticas, mediadas pela cultura e vivências. As experiências estéticas estão em tudo que toca o ser humano, logo, como aponta Pereira (2012), podemos experienciar esteticamente qualquer objeto, seja ele de propósito artístico ou não, pois a experiência estética está ligada a atribuição de significados e sentidos.

Holm (2004) destaca que toda criança possui uma energia criativa natural que, quando estimulada em um ambiente seguro e afetivo, pode se converter em ferramenta de recuperação da autoestima e da agência pessoal. Essa perspectiva pode ser ampliada para crianças maiores e adolescentes, quando feita dentro de processos de mediação adequados.

Para isso, o espaço de experiência artística precisa ser livre, orgânico e aberto a diversas possibilidades. O mediador estimula, oferta esse espaço, sua função não é vigiar o que está sendo feito, nem apontar o que deve ser entregue no final:

O processo de trabalhar com imagens promove uma auto-realização que, nem sempre, pode ser detectada no produto final. A execução em si é a parte mais forte do trabalho. A avaliação final dos trabalhos produzidos por crianças é uma invenção dos adultos. O que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência. O interessante é que não temos que chegar a nada específico. [...] É importante que nós próprios sejamos bons em tomar a iniciativa, inventar, ter coragem, energia, ter a mente aberta para experimentar, para investigar, para estar no desconhecido. Fazemos tudo isso na Oficina de Arte. Desenvolvemos o senso artístico, a compreensão da arte, penetrando nela, deixando que nos modele. As crianças tornam-se, assim, cada vez mais confiantes no que diz respeito a valores intrínsecos. (Holm, 2004, p. 84-85).

Os indivíduos aprendem socialmente, ou seja, não é possível aprender de forma isolada. Vygotsky (1991) teoriza que a aprendizagem ocorre em três “zonas” principais: a zona de desenvolvimento real, marcada pelo conhecimento já estabelecido; a zona de desenvolvimento proximal, conceituada como as atividades que o sujeito não consegue realizar sozinho, mas é capaz de fazer com ajuda; e a zona de desenvolvimento potencial, reservada aos conhecimentos ainda não consolidados.

A mediação acontece na zona de desenvolvimento proximal, momento que a figura do mediador estimula o sujeito a apropriar-se de novos conceitos para, em um futuro próximo, conseguir organizar-se psiquicamente sozinho.

A criação de personagens fictícios, por exemplo, proposta neste trabalho, permite uma projeção e a criação de outras realidades, onde o acolhido pode experimentar identidades, resolver conflitos e vislumbrar futuros possíveis em um plano imaginário e protegido. Para tanto, o mediador deve conduzir os caminhos que levem a construção desse desafio.

Essa atividade de criação abre portas para o exercício da imaginação, que, segundo Brandão (2005), é o motor da cultura humana, dotada de uma capacidade infinita de conferir sentido ao mundo e aos objetos. Ao conferir sentidos para o mundo, o ser humano elabora narrativas, linguagens, crenças, por meio das quais sentimentos, memórias e projeções são exteriorizados e compartilhados. A arte é uma das formas privilegiadas dessa elaboração simbólica, por permitir a materialização alegórica dos pensamentos.

Dewey (2010) defende a imaginação como instrumento para pensar novas possibilidades e trabalhar a inteligência criativa, porém pensa o ambiente como viabilizador das experiências estéticas, sendo preciso uma troca do meio com o sujeito para viabilizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, as diversas formas de arte podem contribuir para a experimentação estética e interpretação de significados e sentimentos atribuídos pelo indivíduo.

Porém, é preciso se preocupar em como conceber e oferecer espaços para a produção e apreciação de um fazer artístico. Valorizar a coexistência de culturas, possibilitando à criança e ao adolescente a apreciação de produções das classes dominantes e das classes populares, afinal, apenas apropriando-se de todas as linguagens é que se é possível construir criticidade (Barbosa, 1998).

Para além disso, o educador comprometido com o social deve promover espaços para a experiência sensível, não somente apropriação de conhecimentos, oportunizar a nutrição estética das crianças e adolescentes acolhidos.

Para discutir a importância do olhar sensível para as artes, da nutrição estética e qualidade estética para a expressão e experiência artística, faz-se necessário explicitar os conceitos de estética e estesia e como estão diretamente relacionados à arte-educação e em como esses conceitos são importantes para a promoção da expressividade em contexto de acolhimento.

De acordo com Picosque e Martins (2012), a cultura ocidental, ao longo de sua constituição histórica, estabeleceu uma fragmentação entre corpo e mente, priorizando a racionalidade em detrimento da experiência sensível. Essa concepção rejeita a experiência do corpo, atribuindo ao sentir a uma condição secundária.

Essa dicotomia corpo e mente manifesta-se na escola, pois as crianças são condicionadas a não explorar o ambiente que as cerca. Contudo, por meio do corpo é que o ser humano conhece, interage e sente o mundo. O corpo não é apenas suporte biológico, mas o meio pelo qual o sujeito experimenta, percebe e interpreta a

realidade.

A dimensão sensível não deve ser entendida como privilégio das manifestações da cultura dominante, mas como uma dimensão da própria existência humana. Nesse sentido, a anestesia (Picosque e Martins, 2012), pode ser entendida como o processo contrário, isto é, na dessensibilização dos sentidos, do fechamento à percepção, na indiferença diante do ambiente e dos objetos. Quando o indivíduo ignora ou se acomoda com as experiências do cotidiano, ele deixa de se sensibilizar, e passa a ter uma vivência passiva diante do mundo.

É possível ofertar experiências artísticas por meio de diferentes objetos culturais, como a leitura, o cinema, o teatro, a música, bem como através da interação com objetos e situações do cotidiano. Essas vivências oferecem ao sujeito aquilo que Picosque e Martins (2012) denominam de nutrição estética, compreendida como as experiências sensíveis vivenciadas pelo sujeito.

A nutrição estética não está restrita ao que é aceito culturalmente como belo ou agradável. Conforme destaca Barbosa (1998), o que confere qualidade estética a uma experiência é a sua significação para o sujeito, ou seja, a potência de suscitar reflexão, emoção e a exploração que permeia toda a experiência.

Também é defendido por Vidal e Silva (2015), o Ensino de Arte baseado na leitura de diversas culturas, pois essas experiências ampliam a percepção estética. O professor, nesse contexto, pode propor experiências junto com os alunos para contemplar elementos que possuem valor estético, como a construção das casas ou nas feiras livres, onde temos diferentes cores, tamanhos, formas, significados, circular os elementos mais próximos ao indivíduo para enriquecer e alimentar a sua nutrição estética.

Assim, a nutrição estética assume um papel essencial na formação integral da criança e/ou adolescente, pois contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade e da capacidade de atribuir sentidos à realidade.

Contudo, oportunizar e promover espaços para nutrição estética não é uma tarefa simples, e, no Ensino de Arte, não basta mostrar o objeto ou mostrá-lo e explicar consecutivamente seu propósito. Para Pillar (2012), parte da nutrição estética é oferecer um momento para observar, para o sentir, para a construção de hipóteses.

Há diferentes possibilidades de gerar a experiência sensível do corpo focalizando a apreensão de algum conhecimento. Mas há uma possibilidade que, potencialmente, traz em si a convocação do corpo para essa experiência: a estética. Por Estética não estamos propondo uma disciplina que se preocupa da produção poética 'do belo', mas focalizando a estética como estesia, uma capacidade que permite a percepção, através dos sentidos, do mundo exterior. A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, conceitos. (Picosque; Martins, 2012, p. 35).

A nutrição estética é oferecida pela cultura, mas nos ambientes educativos, depende dos educadores, por isso, não deve ser uma experiência apressada, a apreciação demanda tempo. O mediador não deve dar as respostas, mas instigar a curiosidade (Picosque; Martins, 2012), questionar o que é visto, perguntar a quem é apresentado o objeto o que é percebido, desde as cores, as formas, como estão dispostos os elementos, entre outras possibilidades.

Somos preparados biologicamente para sermos sensíveis, para roçar o mundo com nossos órgãos dos sentidos transformando essa coleta sensorial em informação para gerar processos cognitivos. Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. O corpo é porta de entrada de todo o conhecimento. Novos hábitos de pensamento são criados por um sentimento como primeira possibilidade de conhecimento. É pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário que adentramos nas sutilezas da mente. (Picosque; Martins, 2012, p. 35).

É um procedimento educativo para ampliar o repertório estético dos sujeitos ou promover o deleite, o prazer estético, por meio da estesia, não é exclusiva do Ensino de Arte, podendo ser ofertada em diversos contextos educativos (Picosque; Martins, 2012). Para tanto, Vidal e Silva (2015) aconselham aos docentes uma atenção contínua à formação estética, o que envolve uma ampliação no modo de ver, ouvir, perceber, sentir, seja na leitura, na visitação de museus, na apresentação de um grupo de dança, ou, até mesmo, na vida cotidiana, apreciando coisas que nos cercam. Pois, dessa maneira, o professor amplia sua prática educativa e se torna mediador estético, enriquecendo esteticamente o ambiente educativo.

Assim a dimensão estética, ou seja, a forma como nós experimentamos as diversas manifestações sensíveis, seja uma obra de arte, uma comida típica, uma música regional, são tecidas por nossa cultura. Muitos desses códigos já estão em nosso cotidiano e são apreendidos em nossa cultura familiar e social; outros, entretanto, precisam ser vivenciados por meio de uma formação estética e cultural que pode ser mediada pela escola, por meio do ensino que considere Arte como conhecimento, e também pelas experiências que vivenciamos ao conhecer outras instituições culturais

como museus, galerias, centros de artesanato, centros culturais e históricos, salas de concerto, teatros, entre outras. (Vidal; Silva, 2015, p. 71).

Instigar a criação de hipóteses, de opiniões e percepções é uma forma de promover espaços de diálogo e escuta, fundamentais à construção da autonomia e do protagonismo do indivíduo. A prevalência do diálogo na mediação, segundo Freire (2023) é necessária para a formação cultural, pois somente com a prática mediadora é possível criar significados e questionar os significados criados, reelaborando as ideias e conceitos, atribuindo sentidos que, dificilmente, poderiam ser imaginados em outro ambiente,

Investigar o que está sendo posto, compartilhando pensamentos e sentimentos, ultrapassa a concepção da educação bancária, conceito apresentado por Freire (2023), que engloba o modelo de educação onde não há diálogo nem escuta, mas o “depósito” dos conteúdos do professor para o aluno. Sobre as diferenças e implicações da prática libertadora e da prática bancária:

Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Deste modo, a prática “bancária”, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente “bem-comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é a futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade. (Freire, 2023, p. 102-103).

A educação bancária aliena, anestesia o sujeito, pois não toca o indivíduo em sua realidade, enquanto a educação baseada no diálogo e na indagação agita mudança, gera movimento e transforma todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando que diante de uma concepção freiriana, a educação não é linear e aluno e educando se educam entre si ao trocar diferentes observações e apontamentos, resultantes de suas vivências anteriores no mundo.

A educação para transformação, no contexto do acolhimento e das artes visuais, pode se manifestar de modo simbólico, em práticas de criação artísticas. Muito se pensa na transformação como manifestação de uma mudança concreta, perceptível ao olhar mais supérfluo. Mas, como defende Barbosa (1998), a transformação está presente na construção, no processo contínuo de produção de sentidos e atribuição de significados, onde o sujeito se enxerga como parte que

transforma e é transformado pelo ambiente.

É de suma importância avaliar os processos e não apenas os produtos. A avaliação, aqui posta, se refere a uma percepção que não busca qualificar o resultado final mas investiga e prioriza observar qualitativamente a ação, a fim de investigar as contribuições para a aprendizagem (Luckesi, 2022).

Na educação não-formal, o Ensino de Arte deve observar indicadores como o engajamento, a capacidade de expressão, a ampliação do repertório cultural e a interação social. São esses critérios subjetivos e relacionais que são priorizados na experiência de qualidade estética.

Sobre atividades artísticas em ambientes de acolhimento institucional, Carvalho (2008) realizou um estudo comparativo em três instituições de capitais nordestinas: João Pessoa, Recife e Natal. A autora investigou como as atividades artísticas podem contribuir para a integração de crianças e jovens.

Por meio da educação estética, pretende-se propiciar o desenvolvimento integral (afetivo, cognitivo, intelectual e espiritual) dos educandos, proporcionar o aprendizado técnico e teórico, com vistas, inclusive, a uma possível profissionalização daqueles que assim o desejarem, além de fornecer subsídios que permitem democratizar o acesso à arte e aos bens culturais. (Carvalho, 2008, p. 30).

A inclusão de atividades artísticas nas propostas pedagógicas de instituições sociais é destacada por Carvalho (2008) como uma possibilidade de integrar socialmente crianças e jovens em situação de risco e “[...] ainda para melhorar a compreensão de como a arte possibilita estruturar o homem e colocá-lo em equilíbrio com o ambiente em que vive” (Carvalho, 2008, p. 31).

Ao promover experiências estéticas, mediadas pelo diálogo e pelo espaço de criação, possibilita-se à criança e ao adolescente acolhidos reconstruir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Assim, a arte assume papel formativo, ao fortalecer a expressividade por meio da linguagem simbólica e subjetiva.

#### 4. VIVÊNCIA ARTÍSTICA EM CASA DE ACOLHIMENTO

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar os dados produzidos durante a realização das atividades de “Criação de Personagens”, vinculadas ao PET: Conexões de Saberes - Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, desenvolvidas nas duas casas de acolhimento institucional de João Pessoa-PB (identificadas neste trabalho como Casa I e Casa II), atendidas pelo projeto durante o período correspondente de setembro a outubro de 2025.

A proposta das atividades considerou as especificidades do contexto do acolhimento institucional e as vivências das crianças e adolescentes participantes para elaboração de uma intervenção pedagógica pautada no Ensino de Arte, e atentou para como o trabalho artístico com as linguagens visuais poderia potencializar a expressividade de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, a partir da análise das produções elaboradas, momentos que chamaram a atenção e os apontamentos feitos pelos próprios participantes.

Minha atuação como bolsista do PET – Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, tornou possível a aproximação com um espaço de educação não-formal até então inexplorado por mim ao longo da graduação: as casas de acolhimento institucional.

Essa inserção, resultado das ações de ensino e extensão propostas pelo projeto, possibilitou contato direto com o público atendido, e, conseqüentemente, com a sua dinâmica, seu contexto educativo e suas necessidade de intervenções pedagógicas considerando as particularidades que envolvem ambientes de vulnerabilidade, como o serviço de acolhimento institucional.

As ações de ensino e extensão desenvolvidas nas casas de acolhimento foram organizadas a partir de duas atividades principais: as mediações e as oficinas. Estas últimas foram elaboradas e desenvolvidas de forma coletiva no âmbito do PET, a partir das reuniões de planejamento, nas quais o grupo buscou atender tanto às demandas apontadas pelas próprias casas de acolhimento quanto às observações feitas pelos próprios integrantes do grupo.

Durante esse período, participei de algumas oficinas de leitura e escrita, realizadas quinzenalmente, e percebi durante essas intervenções várias dificuldades e possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes. Os fatores que mais chamaram a atenção e que impulsionaram a elaboração deste trabalho,

foram a timidez e dispersão dos acolhidos em momentos menos dinâmicos e participativos como na contação de histórias, ou nas rodas de conversa sobre a leitura, em contraste com a empolgação ao realizar alguma atividade de natureza artística, como desenhar, pintar ou modelar com massinha.

Em oficinas que o planejamento envolvia alguma dinâmica que exigia a elaboração de algum objeto, desenho ou pintura, o engajamento era outro, as crianças e adolescentes participavam ativamente e também retornavam apontamentos de aprendizagem com a ação, relatando outras vivências experienciadas e dando suas opiniões sobre o assunto. Essa empolgação não era só percebida, mas também era uma sugestão de atividade dada pelos acolhidos.

Em 2025, as oficinas oferecidas pelo grupo PET passaram por um processo de reestruturação, a partir da sugestão da professora-tutora de desenvolver pesquisas individuais para cada integrante do grupo, de modo a desenvolver de maneira mais extensa a produção de pesquisa acadêmica no projeto. Para isso, foram disponibilizados espaços para a realização de novas oficinas caso fosse de interesse para a pesquisa do bolsista.

Assim, com essa proposta, elaborei um projeto de pesquisa pautado na questão de como potencializar a expressividade dos acolhidos a partir das artes visuais. Esse contato contínuo com as crianças e os adolescentes, assim como as discussões feitas dentro do grupo PET sobre as possibilidades da ação, resultaram na fase exploratória da pesquisa, como descrito na introdução deste trabalho.

Após várias discussões e estudos sobre o que poderia ser feito, foi esquematizado um plano-ação para a realização das oficinas até então só identificadas como oficinas artístico-pedagógicas. Logo, foi idealizado para essas oficinas a construção de um espaço para a nutrição estética das crianças e adolescentes envolvidos, que foi traduzido, na prática, pela proposta de produção de pequenos livros pop-ups<sup>4</sup> produzidos a partir da técnica mista de desenho e colagem. Essa condução didática e metodológica dialogou com as contribuições de Dewey (1976), ao defender a construção de um espaço de aprendizagem que favorecesse o protagonismo do sujeito, a valorização de seus interesses e a experimentação, elemento central do processo educativo, compreendendo-a como essencial para a aprendizagem significativa.

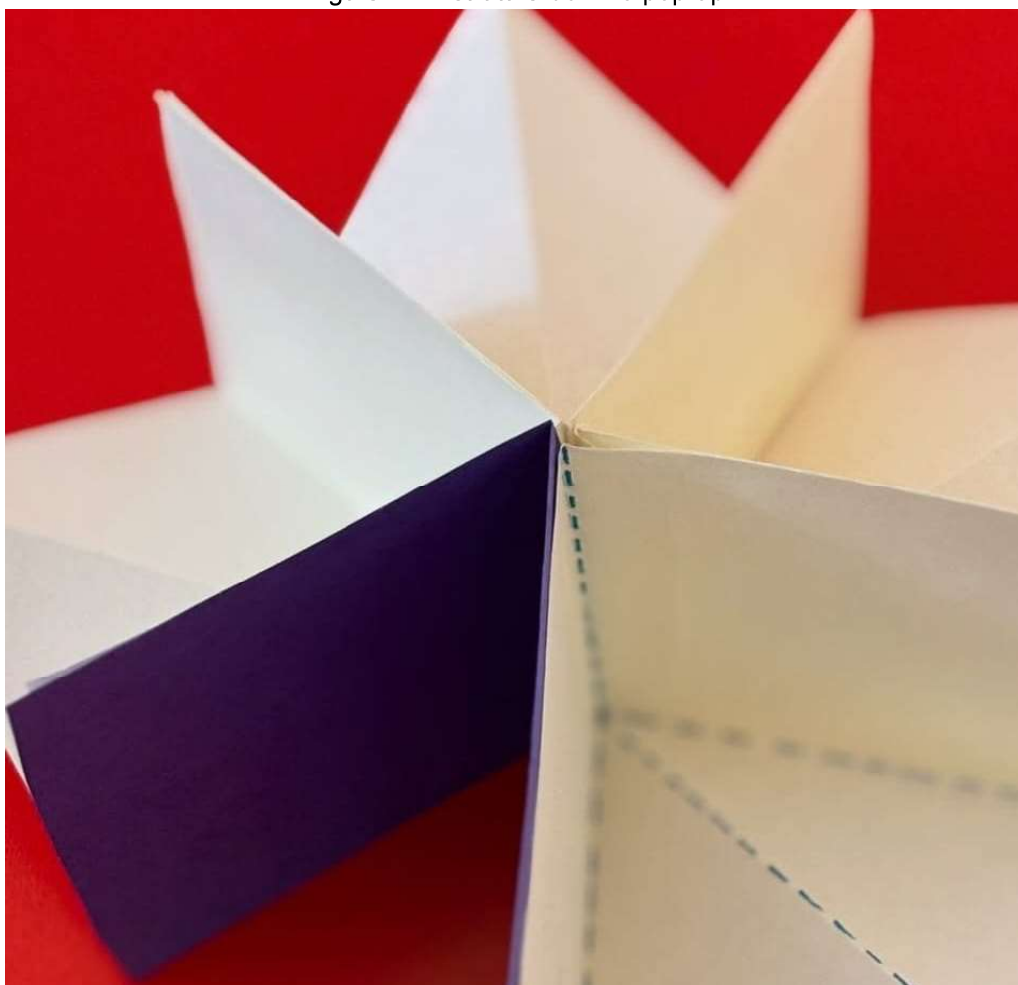
---

<sup>4</sup> livro pop-up é um tipo de livro, normalmente infantil, com dobraduras que surgem de forma inesperada do meio das páginas (Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, Michaelis, 2026).

Antes de levar o material às casas de acolhimento, foram feitos testes para verificar se a confecção dos livros de papel seriam possíveis de serem ensinadas e executadas pelos acolhidos, tendo em conta que o material seria feito por meio de dobraduras de papel.

A ideia mostrou-se de fácil execução e concluí que era possível levar a proposta, observando apenas que algumas crianças poderiam precisar de ajuda para execução, o que não foi encarado como impasse, mas como potencialidade para o trabalho pedagógico por intermédio da mediação entre bolsistas-acolhidos ou acolhidos-acolhidos, estimulando a maturação da apropriação de um novo conhecimento, como defendido por Vygotsky (1991), no capítulo 3.

Figura 1 – Estrutura do livro pop-up



Fonte: @estudio\_nomade (2025).

Apesar de ser importante para o desenvolvimento e sendo um aspecto de contribuição da ação, o trabalho com a coordenação motora fina – ou seja, habilidade muscular que possibilita a execução de movimentos precisos como

recortar, pintar, escrever, não foi o objetivo principal da proposta, sendo o livro um suporte para o conteúdo, que se desdobrou na construção de um personagem fictício por meio da colagem e do desenho.

Com o objetivo de instigar a expressividade das crianças por meio da narrativa ficcional, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras para elaboração da história do livro: a) quem era essa personagem (nome, idade, onde nasceu); b) onde a personagem estava; c) qual era a qualidade, habilidade ou aquilo que a personagem sabia fazer; d) o que essa personagem desejava para o futuro, para o mundo ou para si mesma.

Essas perguntas tiveram o objetivo de permitir a expressão de sonhos, desejos, gostos pessoais, hobbies, aspirações, visões e valores de forma indireta e lúdica através da imaginação. Conforme Brandão (2005) e Barbosa (1998), que consideraram a arte como linguagem privilegiada de expressão simbólica ao permitir a projeção de aspectos subjetivos, pois a pessoa se encontra com uma oportunidade de reelaborar significados sobre si mesmo e o mundo em que vive.

Para responder a essas perguntas, as crianças tiveram total liberdade de optar pela escrita ou pela representação visual, uma vez que, devido a situação de vulnerabilidade envolvida, alguns acolhidos, mesmo estando em idade escolar, não sabem ler ou escrever, o que provocava, nas experiências anteriores a essa oficina, a resistência ou recusa por participar das atividades em grupo que envolviam o uso da língua escrita, por tocar em um aspecto sensível das suas vivências, que, conforme Nogueira; Deslandes; Constantino (2014), é marcada muitas vezes pela baixa autoestima.

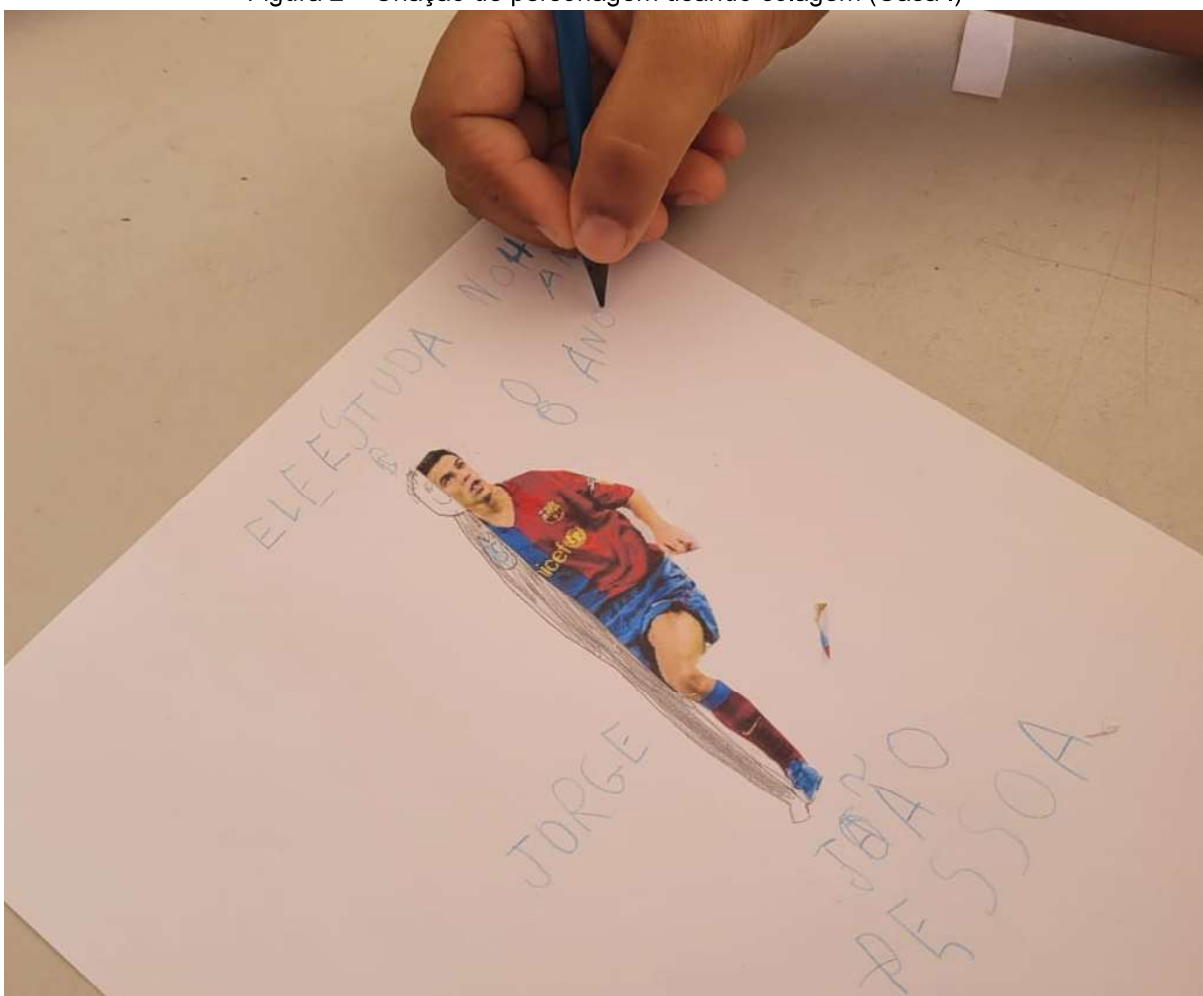
Com a finalidade de estimular a experimentação com as artes visuais, foi proposto para a oficina o uso da colagem. A colagem é uma técnica artística que envolve o corte, reorganização e a sobreposição de elementos sobre outros para formar uma composição inédita, geralmente é feita com jornais, revistas, e outros tipos de papel, mas é possível usar outros materiais, como tecido. Também é comum o uso de outras técnicas, como o desenho, proposto nessa atividade, formando uma técnica mista.

Para esse trabalho, o material usado para a colagem foram páginas diversas de revistas destinadas ao público infanto-juvenil, selecionadas por mim, a fim de atrair a atenção das crianças e adolescentes com elementos que são familiares ao seu universo, inclusive, com modelos e personagens de idade próximas a eles.

Os participantes puderam folhear as revistas, com a orientação para escolher para recorte uma figura humana completa, ou seja, de corpo inteiro. Depois orientei que recortassem em torno da figura, seguindo seu contorno, para então, cortar a figura ao meio, na vertical, reforçando que para atividade o corte deveria ser feito dessa maneira.

Depois de recortar a figura humana, instruí que colassem a metade que gostariam de usar no livro em uma folha de papel, permitindo que desenvolvessem a outra metade da figura com seu desenho, e também, para escrever sobre os seus personagens ou representar sua história por outros desenhos.

Figura 2 – Criação de personagem usando colagem (Casa I)



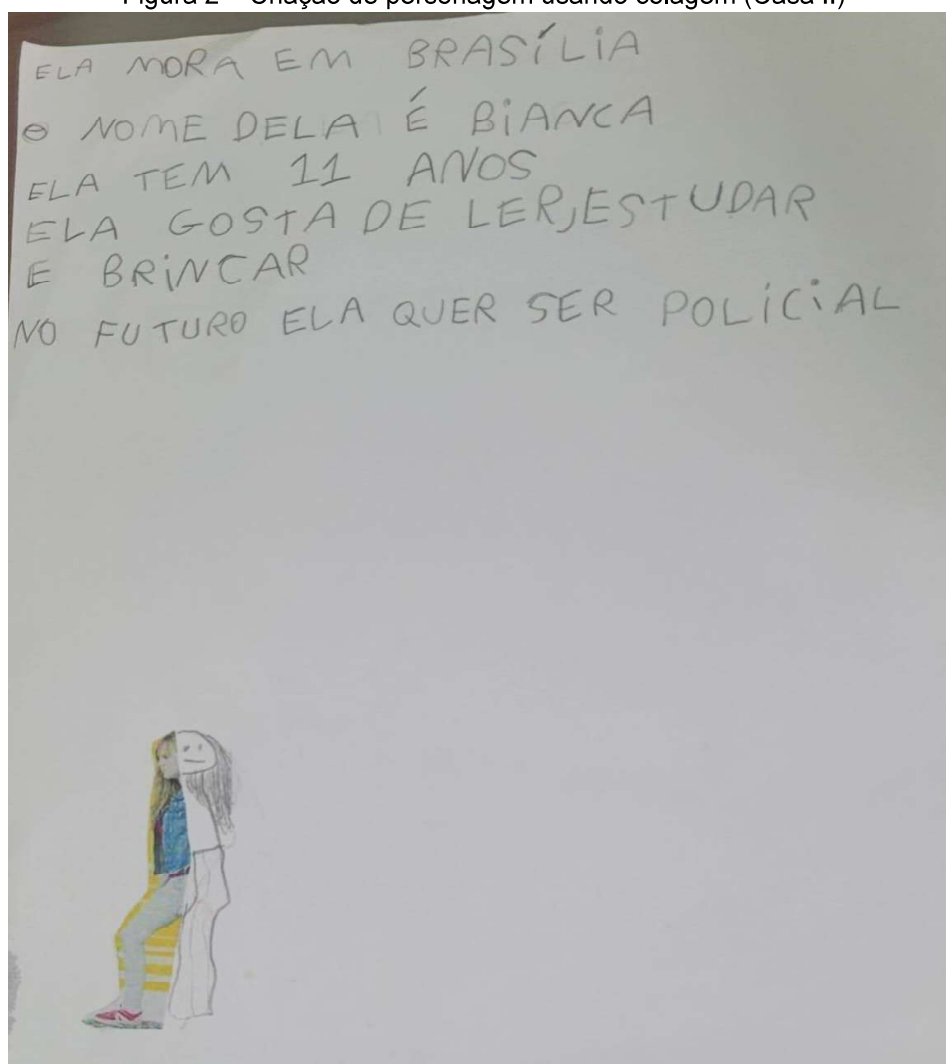
Fonte: Acervo pessoal

Cortar a figura ao meio, verticalmente, e desenhar a outra metade, é uma técnica que permite o desenvolvimento da habilidade do desenho, pois o participante tem um guia que lhe auxilia na proporção para o desenho da figura. Além disso, ao

completar a figura com seu próprio traço, o participante agrega algo seu à uma figura já existente, criando algo novo e pessoal.

Essa proposta, como descrito anteriormente, permitiu a identificação das crianças e dos adolescentes com as figuras escolhidas, pois essa escolha faz parte da representação simbólica que envolve a criação artística, como citou Brandão (2005) ao debater sobre a expressividade subjetiva de elementos que remetem a cultura e a vivência anterior do sujeito.

Figura 2 – Criação de personagem usando colagem (Casa II)



Fonte: Acervo pessoal

Como é possível acompanhar na Figura 2, a participante que produziu essa personagem era uma menina que escolheu uma figura feminina e atribuiu à essa figura algumas características. O desenho realizado não está proporcional à figura escolhida inicialmente, porém foi atribuído um nome, uma idade e uma aspiração.

Notei que a idade atribuída à personagem é muito próxima à idade da participante que criou tal personagem. Fiz algumas perguntas sobre seu desenho como “Por que escolheu essa figura?” que respondeu:

— *Gostei das roupas e do tênis, gosto de tênis assim.*

Para estimular a interação com a participante demonstrei interesse pela escolha da cidade Brasília, e indaguei a participante a relatar as suas escolhas em relação ao local e profissão escolhida. A participante respondeu que:

— *Vi na escola que é capital do Brasil, onde fica o presidente, é um lugar importante e a polícia protege as pessoas.*

Essa pequena interação dialógica com a participante revela que a ficção produzida pela participante se relaciona com aspectos de sua vivência e que para ampliar a interação é necessário se aproximar cada vez mais, demonstrar interesse pelo que realizam.

O planejamento das atividades previu, para um segundo momento, uma exposição reunindo todas as produções desenvolvidas, a fim de favorecer a apreciação estética e a partilha coletiva das experiências vivenciadas. Em roda de conversa, cada participante foi convidado a compartilhar sua trajetória no processo de criação, abordando os aspectos em que percebeu maior facilidade e dificuldade durante as etapas de produção do livro, que serão relatadas mais adiante.

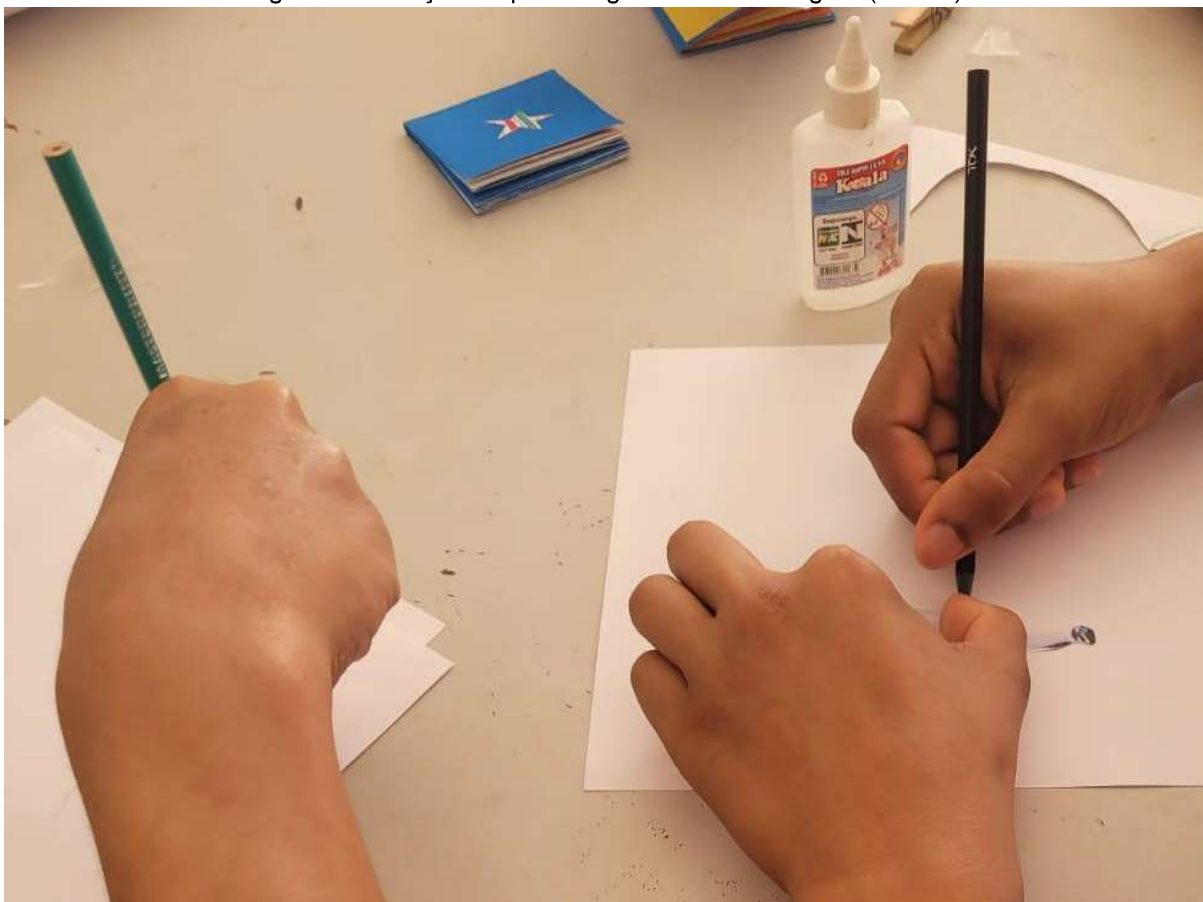
Em sequência, as crianças e adolescentes participantes seriam convidados a escolher um livro que não fosse de sua autoria para apreciação. Cada participante compartilharia dos elementos que motivaram sua escolha, como as cores, as formas, a história da personagem ou aspectos da personagem, como qualidades e desejos. Durante a execução das oficinas, esses momentos foram registrados pela autora em diário de bordo, Adolescentes serão identificados com a letra A e um número, para preservar suas identidades, e Crianças, com a letra C.

Essas etapas foram pensadas a partir da compreensão da experiência estética como um processo que se completa na reflexão e na comunicação com o outro, ampliando os sentidos atribuídos à ação realizada, conforme foi defendido por Dewey (2010). Do mesmo modo, Barbosa (1998) defendeu a importância da apreciação e da leitura das produções de arte como parte constitutiva do Ensino de Arte, uma vez que esse momento possibilita a construção de significados, a apreciação estética, o reconhecimento do próprio percurso criativo e a valorização das diferentes formas de expressão presentes no grupo.

O plano-ação das oficinas constituiu-se, originalmente, na realização de quatro encontros presenciais com aproximadamente duas horas de duração nos locais de pesquisa, entretanto, devido às implicações envolvendo a agenda das casas de acolhimento e o grande engajamento principalmente em um dos grupos participantes (Casa I), foram realizados apenas três encontros presenciais de duas horas e meia cada, aproximadamente, considerando que a redução ou extensão na quantidade de encontros foi levantada durante a elaboração do plano-ação.

O primeiro encontro, realizado em 13 de setembro de 2025, na Casa I, contou com a participação de um público reduzido (quatro adolescentes e duas crianças), considerando que, àquela época, a instituição estava com um número menor de acolhidos e que, aos sábados, dia reservado às ações coletivas do grupo PET, havia menos acolhidos que o usual pois, os finais de semana eram reservados para readaptação progressiva às famílias. O número menor de participantes não foi visto como empecilho, ao contrário, houve um forte engajamento desse grupo.

Figura 4 – Criação de personagem usando colagem (Casa I)



Fonte: Acervo pessoal

A proposta da atividade, para esse grupo, foi realizada em um único encontro. Foi pensado em fazer um segundo momento com um público maior, a pedido inclusive, dos participantes, mas, infelizmente, não foi possível de ser concretizado pelas demandas de agenda dessa casa.

Nesse encontro, contei com auxílio de outra bolsista do Projeto PET e do educador social da casa, o apoio foi importante para a mediação e possibilidade de uma observação mais cuidadosa, considerando as particularidades do grupo.

Na Casa II, as oficinas pedagógicas ocorreram em dois encontros, realizados entre 20 de setembro de 2025 e 25 de outubro de 2025. No período da ação, a instituição acolhia um número maior de crianças e adolescentes, em comparativo com a Casa I, totalizando sete crianças e três adolescentes, o que justificou a necessidade de mais de um encontro para dialogar com o grupo acerca da proposta e possibilitar o desenvolvimento das atividades de forma mais cuidadosa.

A quantidade de participantes e as particularidades de convivência do grupo incidiram diretamente sobre a condução da atividade, pois o ambiente estava muito mais inquieto quando comparado à Casa I. As interações entre as crianças e adolescentes eram constantes, com falas simultâneas e deslocamentos frequentes pelo espaço, sendo necessário o apoio por parte dos educadores sociais da Casa para que as atividades fossem realizadas.

Durante o desenvolvimento da proposta, ocorreram alguns conflitos pontuais entre as crianças da Casa II, sobretudo relacionados à convivência e ao compartilhamento dos materiais. Essas situações, no entanto, foram sendo mediadas por mim e pelas outras bolsistas ao longo da atividade, por meio do diálogo e da retomada dos combinados estabelecidos.

Foi possível perceber que, apesar de se tratarem de grupos pertencentes à mesma faixa etária e inseridos em um mesmo contexto de acolhimento institucional, os grupos reagiram de diferentes modos às mesmas propostas, influenciados por suas experiências estéticas anteriores, que, conforme foi apontado por Dewey (1976), no capítulo anterior, podem intervir como as próximas experiências poderão absorvidas por aquele indivíduo.

Portanto, o mediador, nessa perspectiva pedagógica, necessita conhecer o grupo com o qual trabalha, uma vez que as características da coletividade refletem o planejamento pedagógico. Essa postura implica, ainda, a necessidade de observar qualitativamente as ações desenvolvidas, a fim de investigar suas contribuições para

a aprendizagem, conforme propôs Luckesi (2022), no capítulo anterior.

Antes do início da atividade, em ambas as Casas, organizei e dispus todo o material sobre a mesa de trabalho, o que despertou curiosidade nas crianças em relação à proposta. Em seguida, apresentei os objetivos da atividade, bem como as etapas de sua realização e a justificativa da oficina.

Figura 5 – Produção das páginas do livro (casa I)



Fonte: Acervo pessoal

Expliquei que, durante a oficina, seria confeccionado um livro especial, em formato pop-up, ou seja, tridimensional, como se as páginas se expandissem ao manipulá-las, sendo um livro único, produzido integralmente pelos participantes. Para exemplificação, apresentei um modelo previamente elaborado por mim, em conjunto com a história criada para aquele livro, enfatizando que todas as informações contidas no exemplo (nome, idade, lugar, qualidades, desejos) também estariam presentes nos livros feitos por elas, porém com personagens originais de sua autoria.

Com vistas à organização do trabalho, orientei que, inicialmente, seria elaborado o personagem e sua respectiva história; posteriormente, seria realizada a

confeção do livro; em seguida, o personagem seria recortado e colado no material, o qual poderia ser ilustrado livremente pelos participantes. Também apresentei orientações sobre o processo de colagem e ofereci as folhas de revistas que seriam utilizadas na atividade.

Nesse primeiro momento, registrei algumas impressões semelhantes acerca da reação de ambos os grupos. As crianças manifestaram empolgação com a atividade, entretanto, alguns participantes manifestaram insegurança, alegando não saber desenhar “*bem o suficiente*” (C1, 8 anos, Casa I) ou não conseguir realizar a dobradura.

Diante disso, procurei esclarecer que o desenho produzido não seria objeto de avaliação ou julgamento a partir de critérios de “bonito” ou “feio”, uma vez que se tratava de uma produção pessoal e original. Em relação à dobradura, afirmei que o procedimento seria explicado de forma gradual, passo a passo, e realizado coletivamente sempre que surgissem dúvidas, contando, inclusive, com o apoio da outra bolsista, de modo a garantir a participação de todos no processo.

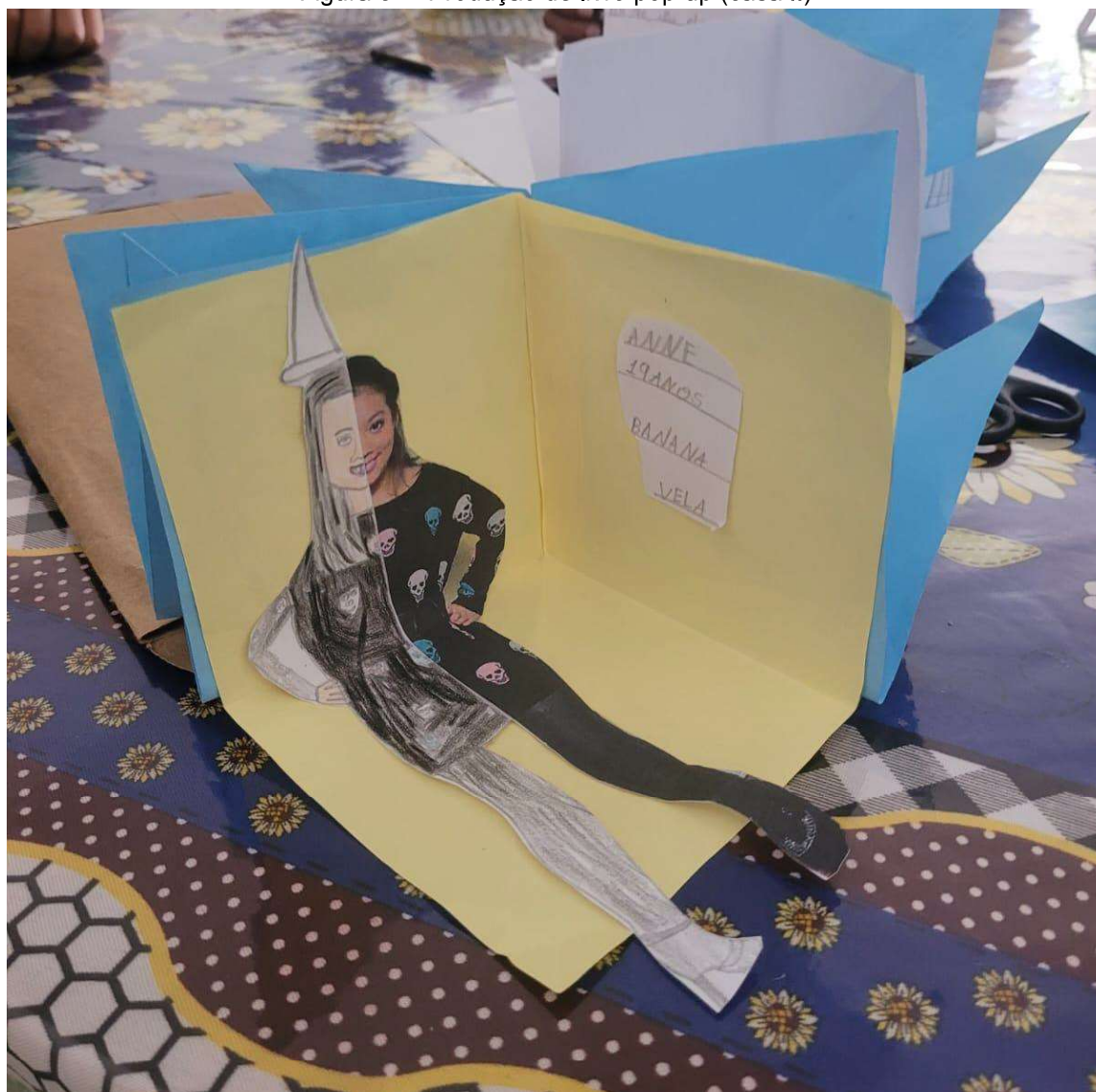
Ao longo de minha experiência como estudante na disciplina Ensino de Arte, na Licenciatura em Pedagogia da UFPB, notei essa mesma dificuldade entre meus colegas. Durante meu processo de formação na disciplina, percebi como fomos provocados a desconstruir as noções de desenho “bonito” e “feio” que foram construídas ao longo de nosso processo de escolarização a partir de desenhos estereotipados que reproduzimos. Nesse sentido, Freire (2023) apontou que o modelo de educação bancária, predominante na sociedade capitalista, tende a reforçar concepções de “adequado” e “não adequado”, com o intuito de limitar a criatividade e, conseqüentemente, a criticidade do educando.

Diante disso, é necessário para o mediador uma recondução pedagógica, para desconstruir, de forma gradual, essas concepções que frequentemente retraem a criatividade dos sujeitos. Portanto, foi fundamental, para essa experiência, fomentar um espaço educativo que não se pautasse por julgamentos de “bonito” e “feio”, uma vez que, conforme citado por Barbosa (1998), anteriormente, o que confere qualidade estética a uma experiência são os significados atribuídos pela pessoa que a experimenta. Essas impressões também se repetiram na primeira oficina realizada na Casa II, reforçando a necessidade de romper com esses conceitos superficiais de atribuição de valor.

Ao retomar a atividade, as crianças e adolescentes iniciaram suas produções

autorais. Observei que, em ambas as casas, houve uma preferência por personagens que se aproximavam do gênero e da faixa etária dos próprios criadores. Sob a perspectiva de Martins e Picosque (2012), essa escolha pode ser lida como uma manifestação do ato de criar que permite que o sujeito projete suas vivências de mundo sem a necessidade de uma exposição direta da vida pessoal.

Figura 6 – Produção de livro pop-up (casa II)



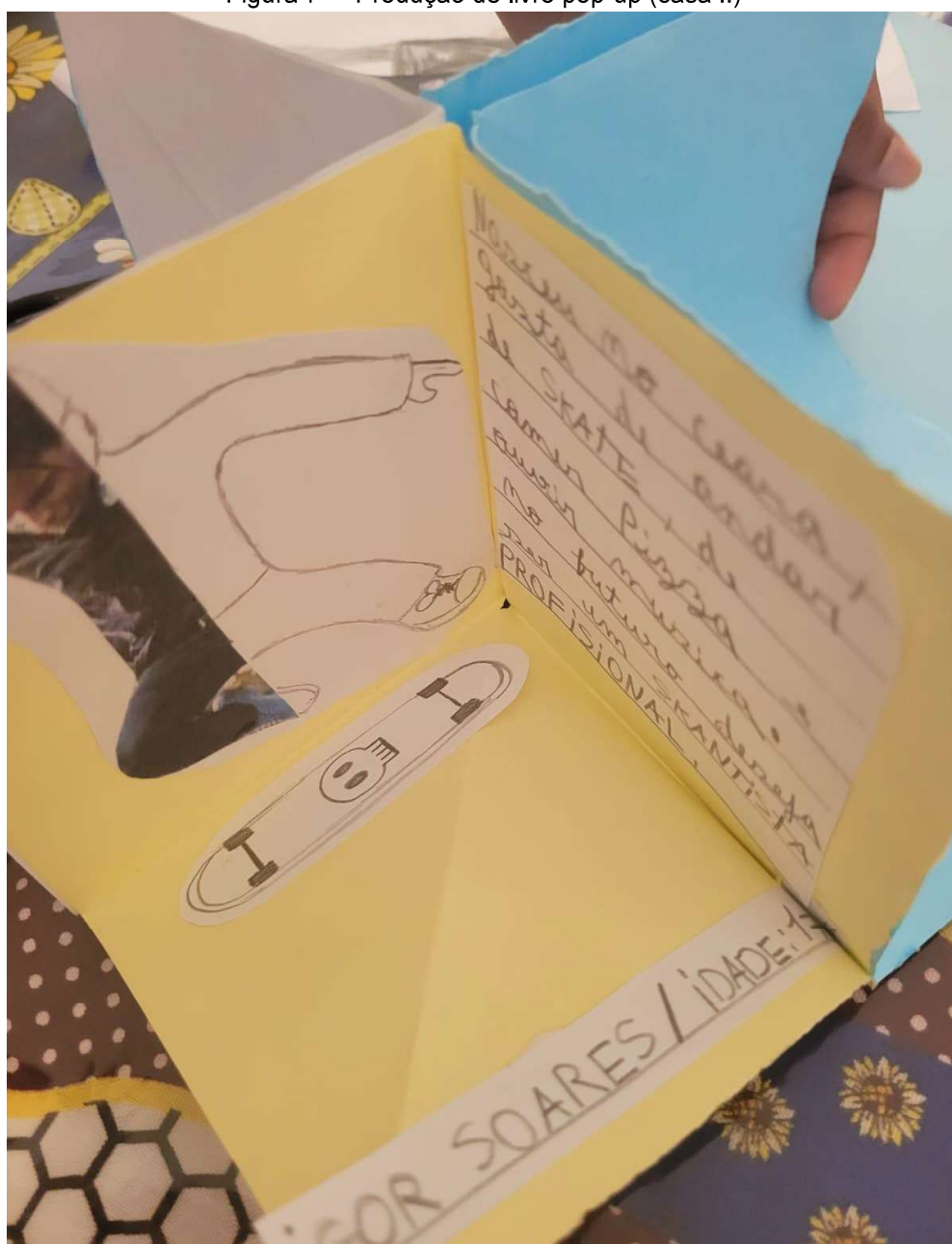
Fonte: Acervo pessoal

Em ambas as casas, essa relação ficou nítida com a escolha dos repertórios culturais para construção dos personagens: as crianças deram preferência a aspectos familiares a elas, como o time de futebol favorito, atividade de lazer predileta, desenho animado que gostavam de assistir. Aqui, a arte atuou como um "falar sem falar", onde as recordações e afetos se manifestam em outras

possibilidades, a partir da imaginação.

Um exemplo disso, na produção da figura 2, na Casa I, a criança, que demonstrava dificuldades na expressão verbal e na escrita, como observado no período que estive no projeto, conseguiu exteriorizar elementos que rodeiam sua vivência como a cidade, escola e esporte por meio da criação visual. Ocorreu algo semelhante na Casa II (figuras 7 e 8), quando as crianças e adolescentes expressaram gostos pessoais e culturais, como gostos culinários e hobbies, aspectos que fazem parte de experiências estéticas e culturais anteriores.

Figura 7 – Produção de livro pop-up (casa II)



Fonte: Acervo pessoal

Esse momento, conforme Picosque e Martins (2012) e Barbosa (1998), evidencia a importância da ação pedagógica como um espaço de nutrição estética, onde o recurso visual cede lugar à diversas possibilidades criativas de criação e ressignificação de suas vivências mundanas, oportunizando a imaginação de novos cenários criativos além da dimensão que tange a realidade.

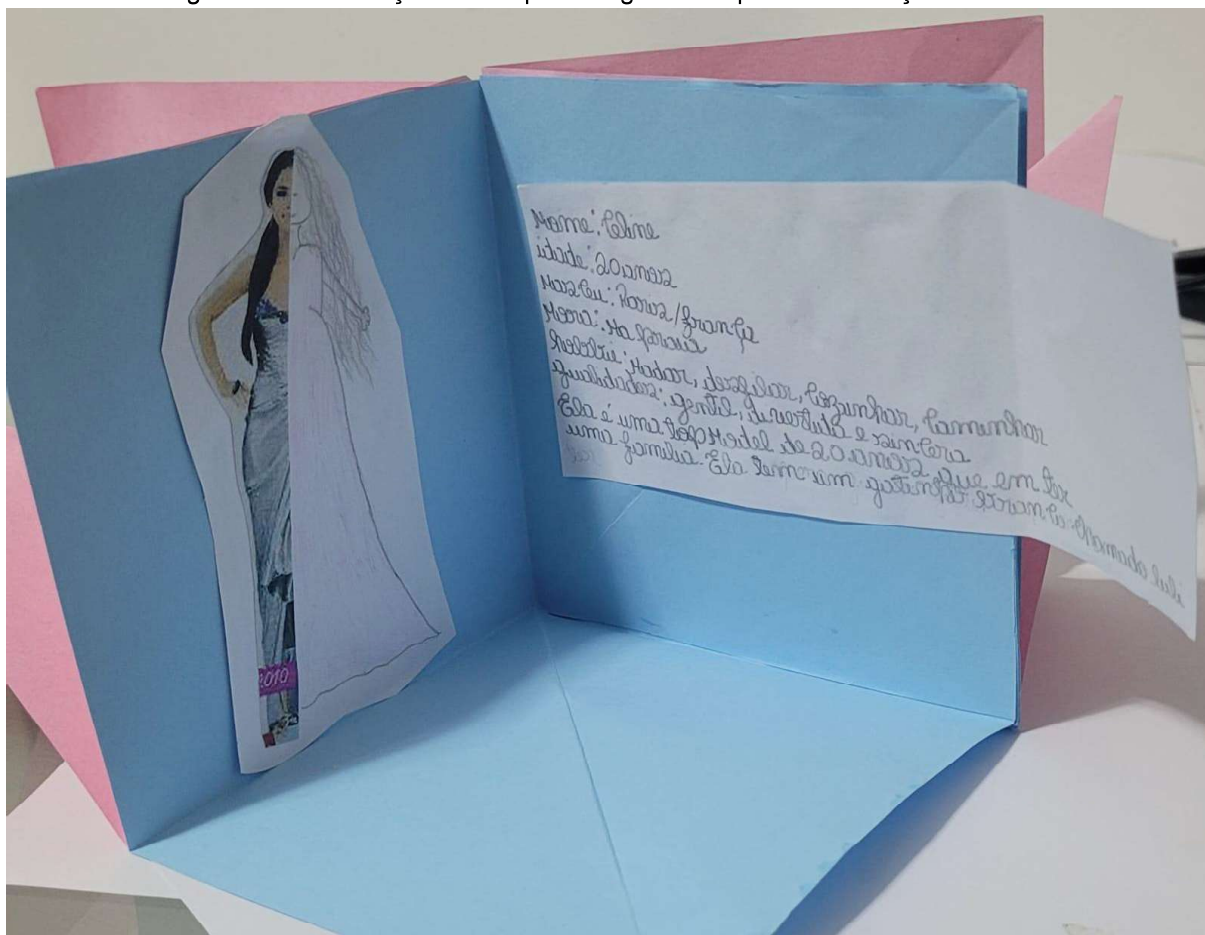
Outra criança da Casa I atribuiu à sua personagem, com ajuda da outra bolsista para a escrita, qualidades como gentileza e sinceridade, e o desejo por uma configuração familiar e um animal de estimação (figura 8). Faço a interpretação dessas produções sob a perspectiva de Picosque e Martins (2012), como uma percepção imaginária dos aspectos sensíveis ligados à experiência, exteriorizados de forma reimaginada e ressignificada, a realidade, criando algo novo em uma perspectiva que pode ser mais conflitiva para os participantes das casas de acolhimento.

Barbosa (1998) aponta que a vivência artística oferece um espaço de criação que protege o sujeito, permitindo que ele elabore desejos e lugares no mundo por meio da metáfora estética, sem a necessidade de reviver traumas, pois essas implicações estão além dos limites da discussão proposta neste trabalho. A arte oferece outros caminhos, que atingem os sentimentos do sujeito sem necessariamente ter um propósito prático para tanto (Pereira, 2012).

A partir das imagens das produções visuais, é possível notar que algumas crianças tiveram que ter auxílio para a escrita dos aspectos relacionados com as personagens a serem criadas e pouco investiram na produção dos desenhos e colagens. Optei por não insistir muito, para não interferir no processo de criação, mas foi um ponto a se observar, em relação às dificuldades observadas na execução da oficina, e o que pode ser pensado intervenções posteriores na aplicação de vivências artísticas, para ampliar esse momento de expressão criativa.

A análise das produções evidenciou que crianças e adolescentes também expressaram, por meio de suas criações, valores pessoais e sociais. Esse aspecto foi observado tanto na Casa I quanto, de forma mais acentuada, na Casa II, na qual os adolescentes, em especial, destacaram em seus relatos a importância dos estudos para a construção de um projeto de vida, possivelmente em função das experiências vivenciadas por esse grupo, como observado na figura 3 e 10, em que o ato de estudar ou continuar os estudos remetem a perspectiva da construção de um mundo melhor ou de uma consolidação de carreira.

Figura 8 – Construção de um personagem feita por uma criança da Casa I



Fonte: Acervo pessoal

Essa interpretação não foi baseada apenas nas produções, mas também durante as conversações, fui provocando os participantes a interagir, para que falassem sobre as personagens imaginadas e assim se expressaram:

— *Ela [a personagem] é inteligente, por isso gosta de ler, quem não sabe ler fica burro.* (C1, 11 anos, Casa II).

— *Eu acho que é importante 'pra' ter um futuro, uma profissão, se você não estuda não consegue emprego, aí eu escrevi que ele [o personagem] gosta de estudar e é inteligente.* (A1, 15 anos, Casa I).

A partir das observações dos participantes em suas falas, retomo a discussão de Vilela *et al.* (2025) e Nogueira; Deslandes; Constantino (2024) sobre as particularidades do contexto de acolhimento, entendo que a nutrição estética pode atuar como um contraponto às rupturas escolares e à baixa estima vividas por essas crianças e por esses adolescentes, ao passo que esse processo faz com que

revisitem e reforcem esses valores pessoais, ao dar espaço para reflexão.

A realização das atividades artístico-pedagógicas reiteraram a necessidade de uma mediação cultural contínua nas casas de acolhimento, percebida anteriormente ao grupo PET por outras ações, como a educação antirracista e a promoção de espaços de literatura, fomentando a escolarização como parte do exercício da cidadania e do pleno desenvolvimento do sujeito, de modo a contribuir para a prevenção da evasão escolar, especialmente no período posterior ao acolhimento institucional.

Observei que alguns participantes, nas duas casas, concluíram a atividade antes de seus colegas e, de forma espontânea, dispuseram-se a auxiliá-los nas etapas mais complexas, que notoriamente, envolveu a execução das dobraduras e colagem das páginas, algo inesperado para casa II, que, na minha observação e presença, não era comum entre os acolhidos, que costumavam ser mais individualistas e menos comprometidos com o senso de coletividade.

Para esse aspecto colaborativo que me surpreendeu, retomo a defesa de Freire (2023) sobre a troca de saberes e o fortalecimento das relações coletivas como fundamentais para a formação e reconhecimento sociocultural dos sujeitos, algo que, pela minha leitura dos contextos de acolhimento, apoiada nas ideias de Nogueira; Deslandes; Constantino (2024) é importante para fortalecer o vínculo afetivo e estabelecer relações de confiança dentro desse espaço de vulnerabilidade.

Ao concluir a elaboração dos livros na Casa I, propus a troca das produções entre os participantes, conforme havíamos acordado, conforme Pereira (2012), o objetivo era que eles compreendessem que a troca não servia para o julgamento, mas para o reconhecimento das narrativas e poéticas singulares ali impressas, como convite para a atribuição de significados (Barbosa, 1998), instigando uma reflexão participativa.

No entanto, deparei-me com uma resistência por parte dos acolhidos: muitos desejavam restringir o acesso ao seu material, mostrando-os para colegas de maior afinidade, ou na busca da aprovação imediata em expressões como gostei ou bonito, o que remeti à observação de Picosque e Martins (2012) sobre a anestesia, onde o indivíduo encara apenas a execução de tarefas, sem abrir espaço para oportunizar a estesia através da nutrição estética.

Diante desse impasse, procurei mediar o diálogo, a fim de oferecer um espaço para a nutrição estética a partir de perguntas sobre as criações deles ("Por

que escolheu essa cor? “O que te levou a escolher essa figura?”), e, aos poucos, abrir espaço para o compartilhamento e apreciação das produções.

Algumas respostas registradas foram:

— *O vestido dela [da figura] lembra um vestido de princesa.* (C2, 8 anos, Casa I).

— *Usei as cores do uniforme do Flamengo porque é meu time e quis desenhar um jogador.* (A2, 14 anos, Casa I).

— *Porque parece um cantor que eu gosto.* (A1, 15 anos, Casa I).

— *Queria pintar igual a foto.* (C2, 12 anos, Casa II).

— *Porque ele ‘tá’ de skate.* (A1, 17 anos, Casa II).

Em relação à uma das produções feita somente à lápis preto, indaguei o participante sobre um possível uso de cores na produção, ao que o adolescente respondeu que:

— *Gosto mais em preto e branco.* (A1, 17 anos, Casa II).

Considerarei sua resposta válida, pois o combinado da atividade era expressar-se livremente, e optar por não escolher usar cores também é uma opção estética.

Assim, procurei apontar semelhanças entre produções distintas, destacar as qualidades de cada uma das produções visuais, apesar dos seus diferentes resultados. Por exemplo, muitos dos meninos, das duas casas, escolheram figuras de jogadores de futebol, então pedi que trocassem entre si e comentassem sobre, nessa comparação, eles deram ênfase aos desenhos, principalmente sobre a pose dos personagens, por ser mais difícil de desenhar.

Diante dessa orientação e do desafio vivido com os grupos, foi necessário um esforço constante de mediação, pois tentei reconduzir o olhar para outros elementos, questionando suas percepções. Para tanto fiz perguntas como: O que mais chamou a sua atenção no trabalho do colega? Por que esse elemento foi o que mais chama a atenção e não outros? O que acha da escolha das cores? O que observa nesse desenho? O que pensa sobre a narrativa criada? entre outros questionamentos, fazendo-os parar para pensar, refletir sobre a criação, mesmo que a contragosto no começo, pois ainda é forte a cultura de terminar a atividade demandada e partir para outra atividade, algo que poderia ser trabalhado continuamente em ações posteriores. Uma resposta registrada foi:

— *Ficou parecendo que [o personagem] ‘tá’ correndo, ficou ‘massa’.* (C1, 8

anos, Casa I).

Essa mesma criança também disse que o personagem da colega estava:

— *Tomando choque.* (C1, 8 anos, Casa I, sobre a figura 10).

Perguntei o porquê, e ela respondeu:

— *Por causa desses 'negócio' vermelho em volta.* (C1, 8 anos, Casa I, sobre a figura 10).

A adolescente responsável pela criação explicou que, na verdade, era um elemento de um desenho que eles assistiam.

Um dos adolescentes disse que não fazia muito sentido a idade de um personagens criados, porque a figura parecia bem mais velha:

— *Esse jogador tem quase 40 anos.* (A1, Casa I).

Relembrei que, no começo da atividade, expliquei que poderiam inventar o que quisessem, mas respondeu que ainda achava estranho aquilo. A estranheza também é um sentimento que pode aparecer no momento de nutrição estética, pois a nutrição estética está ligada ao despertar dos sentidos.

A partir das observações dos participantes, retomo o que já foi apresentado no capítulo anterior sobre a qualidade estética, que acontece quando é capaz de promover a reflexão e construção de sentidos, gerando uma condição receptiva interna ao indivíduo, como afirmou Barbosa (1998), toda atividade prática pode ter qualidade estética se alcançar um significado ou conhecimento para a pessoa que a exercita, como foi o caso da atividade proposta.

Na Casa II, houve um pequeno conflito, pois uma das crianças apontou que a colega foi preguiçosa porque escolheu não pintar o desenho, que parte da atividade era pintar o desenho. A outra criança, ficou um pouco irritada e respondeu:

— *Não pintei porque não quis.* (C3, 9 anos, Casa II).

Tentei mediar a situação, conversei com as duas sobre a liberdade para criação, mas nas casas, principalmente em ações com muitas crianças, esses conflitos aparecem.

A produção de um dos adolescentes da Casa II (figura 7), fez bastante sucesso entre os outros colegas, perguntei o que havia capturado a atenção sobre essa produção em específico e tomei nota:

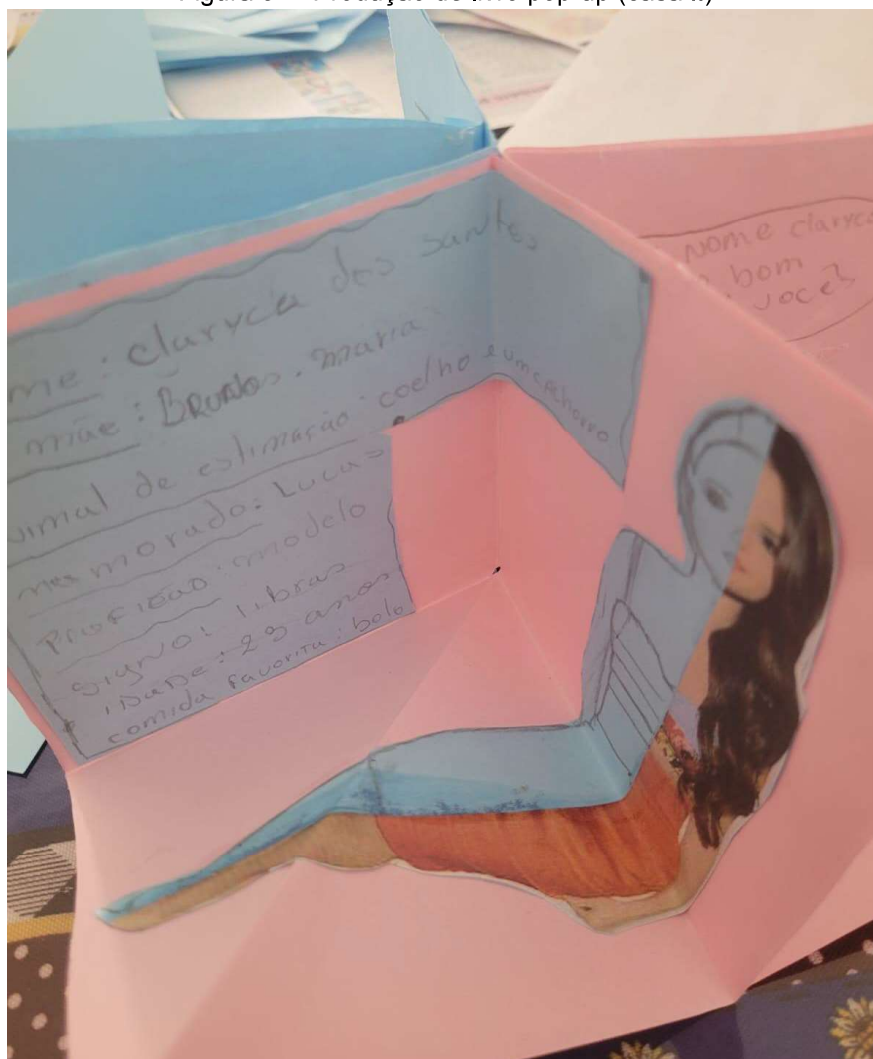
— *Ele desenhou várias coisas: pizza, fone de ouvido, skate, eu não sei desenhar assim, queria aprender.* (C4, 11 anos, Casa II).

— *Achei 'massa' que ele desenhou igualzinho a foto, é difícil fazer igual.* (C3,

9 anos, Casa II).

Considerarei esse momento importante para percebermos as diversas possibilidades de trocas de saberes que podem ser oportunizadas ou promovidas em um espaço de criação estética, pois, apesar de conviverem diariamente, não existe um momento reservado para esse aprendizado mútuo entre os acolhidos.

Figura 9 – Produção de livro pop-up (casa II)

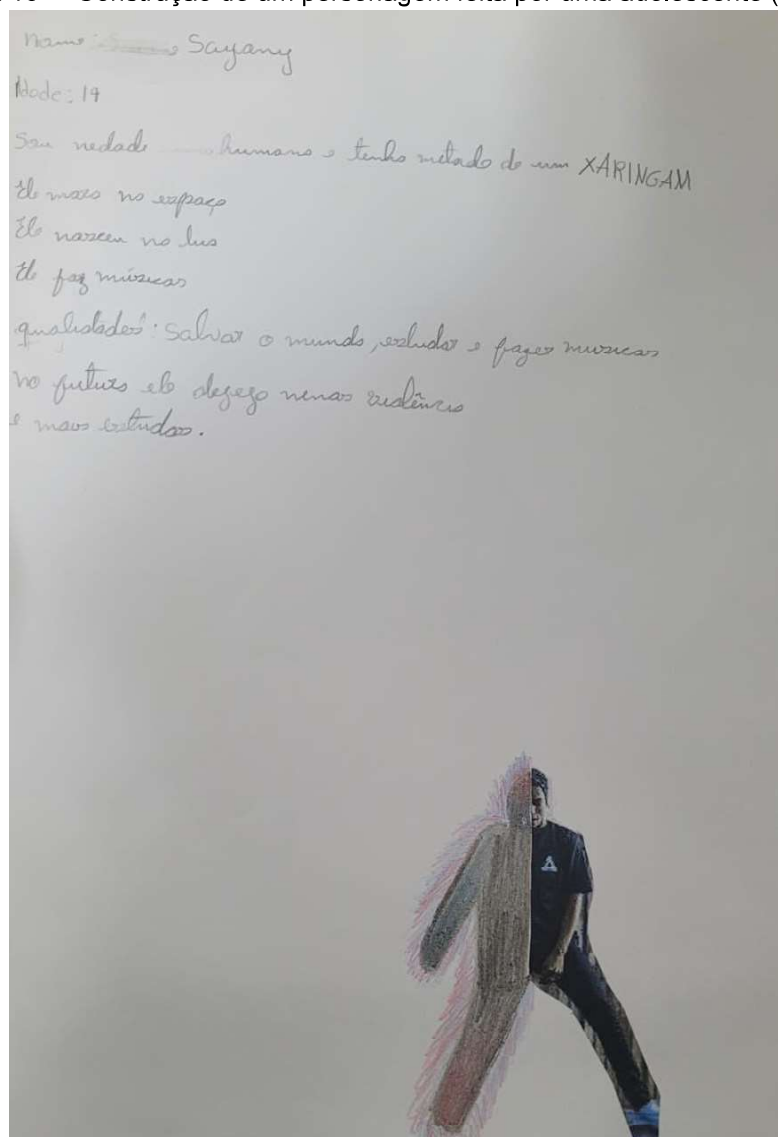


Fonte: Acervo pessoal

Por outro lado, observei que, na Casa II, as crianças e adolescentes demonstraram menor resistência no momento da troca dos livros produzidos. Diferentemente do que ocorreu na Casa I, onde que, para esse momento, foi necessário pensar caminhos possíveis de mediação para que os participantes se sentissem confortáveis em compartilhar suas produções. Na Casa II, a troca aconteceu de forma mais espontânea, indicando maior abertura à apreciação do

trabalho do outro, contraditoriamente à postura mais individualista percebida anteriormente por mim em relação ao comportamento desse grupo.

Figura 10 – Construção de um personagem feita por uma adolescente (Casa I)



Fonte: Acervo pessoal

À luz de Pillar (2012) e, especialmente, das provocações de Martins e Picosque (2012), esse momento pretendeu construir um espaço para a nutrição estética. Essa nutrição não é posta pelo mediador, mas é ofertada, e demanda uma pausa para dedicar-se ao momento de apreciação estética, pois os sentidos são atribuídos pelo sujeito de forma gradual, sem urgências imediatas.

Esse momento de "parar para apreciar" foi desafiador em ambas as casas, os acolhidos demonstravam uma certa afobação, uma pressa em concluir o que estava sendo feito, e, para Picosque e Martins (2012), a nutrição exige tempo de degustação, pois o corpo precisa ser educado para saborear os materiais e as

formas, relacionando-os com suas próprias vivências para que a experiência estética deixe de ser um consumo rápido e se torne um conhecimento sensível.

Nesse sentido, de acordo com Martins e Picosque (2012), esse processo de apreciação das obras e dos materiais permite que a pessoa reorganize suas percepções. Não se trata apenas de olhar, mas se apropriar do repertório oferecido. Essa pausa para a fruição, mediada pelo diálogo, é o que garante que a experiência artística não seja um consumo efêmero, mas uma construção de conhecimento sensível que amplia o repertório sensível.

A mediação dialógica, segundo Freire (2023) favorece por meio da problematização das respostas e troca de saberes, a abertura para interpretações que dificilmente seriam feitas em um espaço que não permitisse essa mediação, produzindo novos sentidos para as obras, sentidos que talvez nem os criadores podem ter atribuído, a experimentação estética é movimento interno do indivíduo, onde ele constrói significados a partir das suas vivências.

Houve um impasse no segundo encontro realizado na Casa II, que dificultou parcialmente o andamento da oficina. Durante a atividade, uma outra pesquisadora, vinculada a uma pesquisa distinta, chegou à instituição e iniciou uma ação paralela, solicitando a presença dos adolescentes para a sua atividade e distribuindo doces, o que dispersou, em muito, a atenção das crianças no encerramento da atividade, que foi a roda de conversa.

A disputa por espaço nas Casas de Acolhimento já era percebida pelo PET - Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, sendo anterior a essa situação. O local de intervenção da Universidade nesses espaços é bem reduzido, uma vez que, é priorizado as ações assistencialistas ofertadas por diversas instituições filantrópicas que atendem esse público.

Contudo, foi inédita o conflito de agenda com outras pesquisas, o que retomou uma pauta recorrente no grupo: como lidar com essas situações diante de uma postura institucional contraditória? Afinal, embora as Casas enfatizem a importância do PET e solicitem esse apoio pedagógico, a prática cotidiana ainda marginaliza a presença da extensão universitária.

Essa situação aparentou, tendo em mente minhas vivências e discussões com o grupo, o resultado de uma carência de políticas públicas voltadas para essa população, pois muitas vezes as casas de acolhimento tendem a privilegiar as ações assistencialistas em detrimento do apoio pedagógico. Este acaba tomando um

espaço secundário nas prioridades das Casas, por ser visto como de menor urgência.

Ainda assim, com o apoio das demais bolsistas e dos educadores da casa, foi possível reorganizar o grupo e retomar a conversa final, garantindo que o momento de escuta e apreciação das percepções dos participantes fosse preservado, mesmo com a quebra de ritmo.

Procurei avaliar qualitativamente a ação, a fim de investigar as contribuições para a nutrição estética dos participantes, e também avaliar as percepções sobre minha atuação enquanto mediadora do processo de nutrição estética, se esse trabalho é relevante ou não nesses contextos.

Nesse momento de conversa, fiz direcionamentos específicos para entender outras potencialidades e dificuldades percebidas entre os participantes, mesmo tendo em vista o que já foi apresentado em capítulo anterior, quando Holm (2004) destaca que trabalhar com a linguagem visual promove uma auto-realização que nem sempre pode ser detectada no trabalho final e que avaliar os trabalhos produzidos por crianças e adolescentes é uma invenção de adultos.

Em relação a como se sentiram durante a experiência, anotei as falas:

— *Foi bom, divertido.* (C5, 7 anos, Casa II).

— *Eu gostei, gosto de desenhar.* (A3, 15 anos, Casa I).

Sobre o momento mais interessante, os apontamentos foram:

— *Escolher a pessoa 'pra' recortar.* (C1, 11 anos, Casa II).

— *Desenhar e pintar.* (C4, 10 anos, casa II).

Ao questionar sobre possíveis dificuldades, houve comentários como:

— *Achei difícil colar as partes [do livro] porque se colasse errado ficaria de cabeça para baixo e teria que fazer de novo.* (A2, 16 anos, Casa II).

— *Não gostei de escrever.* (C1, 8 anos, casa I).

— *Foi difícil pensar na história.* (A2, 14 anos, Casa I).

— *Achei difícil dobrar o papel do jeito certo, precisei de ajuda.* (C5, 7 anos, Casa II).

Quando perguntei sobre os desafios que a técnica mista de colagem e desenho supôs para eles, uma resposta foi:

— *Foi mais fácil para fazer poses diferentes porque dava para imitar o resto da imagem.* (A1, 17 anos, Casa II).

Sobre minha atuação como mediadora, alguns disseram:

— *Não entendi direito o que era 'pra' fazer, mas depois que a senhora explicou de novo eu entendi.* (A2, 14 anos, Casa I).

— *Ajudou sim, na hora de fazer a colagem dos papéis.* (C5, 7 anos, Casa II).

Essas indagações tiveram o intuito de provocar uma avaliação do processo vivido, conforme discutido no capítulo anterior, por Luckesi (2022), sobre a importância de perceber o engajamento com a atividade, a interação entre os indivíduos, a manifestação da ampliação do repertório cultural na educação não-formal.

Esse olhar para as etapas do trabalho, anteriores ao produto final, retoma as ponderações de Holm (2004) sobre como a potencialidade da criação artística está na execução do trabalho, e não na produção final. Curiosamente, sobre esse aspecto, me chamou atenção que alguns dos acolhidos não quiseram ficar com sua produção, entregando o seu livro para mim ou entregando de presente para outro colega, retomando o pensamento sobre a importância do ato de criar.

Ao longo do processo obtive outras falas dos participantes sobre a vivência das quais destaco as seguintes contribuições:

— *Queria que tivesse mais atividades assim, de pintar.* (C2, 8 anos, Casa I).

— *Vai acontecer outra atividade?* (C5, 7 anos, Casa II).

— *Poderia trazer mais lápis de cor, tinta e massinha.* (C4, 10 anos, casa II).

— *Queria aprender a desenhar retratos ou animais.* (A3, 15 anos, Casa I).

Essas falas conseguiram englobar os principais pontos levantados durante o momento de diálogo, remetendo ao que Holm (2004) defendeu sobre a energia criativa, que toda criança possui, e a importância de estimular essa energia em um ambiente para a expressão artística, de forma segura e efetiva, sem julgamentos de valor, para criação de um espaço dialógico favorável à promoção da autonomia e autoestima.

Se o ato de criar permite que o sujeito se reconheça e se expresse, conforme Barbosa (1998), a ausência de espaços voltados para essa finalidade podem resultar na desnutrição estética, na anestesia dos sentidos, pois não há momento dedicado para o sentir.

Nessa perspectiva, a vivência estética deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a ser compreendida como um direito à expressão humana, subjetiva e cultural, como apontou Brandão (2005), por esse motivo, foi necessário pensar quem media esses processos no cotidiano do acolhimento.

Afinal, quem se responsabiliza pela nutrição estética das crianças e adolescentes acolhidos? Quais agentes podem assumir esse papel nessas instituições? E, nesse sentido, será possível alguém nutrir esteticamente o outro sem que também esteja nutrido esteticamente? O que a formação de futuros pedagogos faz para nutri-los esteticamente?

Pelas minhas percepções, não existia uma responsabilidade com a nutrição estética dos grupos, as práticas educativas nas casas normalmente eram resumidas ao mero assistencialismo, fato justificado pela carência de políticas públicas voltadas para o serviço de acolhimento.

Ao retomar o que está disposto no manual de Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), não é visto indicações de requisitos mínimos para a atuação de profissionais preparados para lidar com a educação e a formação cidadã desses sujeitos. As únicas indicações previstas são a experiência com o atendimento à crianças e adolescentes e o entendimento de políticas públicas básicas, retomando a caracterização assistencialista que sempre cercou as políticas de acolhimento no Brasil, como foi discutido por Rizzini (2004) no capítulo 2 deste trabalho.

A figura do pedagogo se manifesta nesses espaços pela sua formação profissional que compreende o entendimento das políticas voltadas para esse público, principalmente para assistência escolar. Nesse cenário político, não é expresso a sua habilitação como profissional atuante em espaços de educação não-formal, como exposto por Gohn (2006;2009) e Gadotti (2005).

Esse entendimento, na verdade, se constrói com o referencial teórico apresentado, segundo o qual, seriam os pedagogos os responsáveis pela a formação social, cidadã, cultural, e conseqüentemente, estética do público atendido, pois são os profissionais habilitados para isso. Porém, durante o período de observação desse público, não foi isso o percebido, em parte, justificado pela falta de formação continuada voltada para esse aspecto, e também, pelas inúmeras demandas que esses profissionais já recebem das casas de acolhimento.

Apesar de não ser esse o foco de discussão deste trabalho, não posso deixar de considerar os aspectos voltados para a nutrição estética e artística na formação de pedagogos, sobre a abertura do currículo da Licenciatura em Pedagogia abrir espaço para essa nutrição. Como citado anteriormente, a ação com as crianças e adolescentes proposta neste trabalho foi satisfatória dentro dos limites estabelecidos

para tanto, porém, para criar um espaço sólido de diálogo, criticidade e autonomia, essas ações para nutrição estética precisam ser contínuas, pois é um trabalho lento e processual.

Figura 11 – Mediação pedagógica



Fonte: @pet.protagonismojuvenil (2025).

Logo, esse espaço deveria fazer parte da vida cotidiana do grupo, porém, para tanto, os profissionais atuantes precisam estar também nutridos esteticamente, pois para Vidal e Silva (2015) para ofertar um espaço de nutrição estética, o educador precisa estar, continuamente, nutrido.

Para aqueles que atuam nesse espaço, faz-se necessário a formação continuada para ampliar o modo de ver, sentir e perceber esteticamente o ambiente, e também, da importância da presença da Universidade, como espaço de formação,

para colaborar com esses aspectos.

Sobre as condições da formação inicial de pedagogos e da minha própria trajetória enquanto acadêmica Licenciatura em Pedagogia pensando na atuação nos espaços de educação não-formal, refleti, durante as experiências vividas nesse trabalho, sobre as contradições relacionadas à promoção desse espaço sensível para a formação humana, afinal, foi disposto em momentos específicos da graduação para a formação pedagógicas para vivências artísticas dentro e fora da sala de aula, pela bibliografia e pelas diversas expressões artísticas como dança, teatro, artes visuais e música.

Foi debatido, em diversas disciplinas, a importância do momento de deleite, para a nutrição estética e para o estimular a sensibilidade e a criticidade do sujeito diante da peça de arte. Também, recorro da importância dos debates sobre a dicotomia entre corpo e mente, como apontados por Picosque e Martins (2012), sobre a cultura e educação ocidental, em separar a razão do sentir, a fim de limitar a experiência do sujeito com o espaço, e como a figura do educador é importante para desconstruir essa suposta dicotomia.

Porém, essas discussões pareceram-me reservadas apenas ao âmbito formativo da Educação Infantil, esgotando-se ou desaparecendo no currículo quando o olhar disciplinar voltou-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental, dando a impressão, particularmente, que não é um assunto que interessa a formação das crianças maiores, retomando, contraditoriamente, a visão antes criticada sobre a separação entre corpo e mente.

Em minha leitura, esses aspectos refletem as constantes disputas que envolvem o cenário da educação brasileira, retomando as ideias de Freire (2023) sobre educação bancária e educação dialógica. Essa disputa também reflete o favorecimento no currículo formativo do espaço formal ao espaço não-formal, pois esse último é pouco explorado no âmbito disciplinar e só é acessado, de forma prático-teórica, em situações que envolvem projetos de extensão.

Sendo essa outra questão contraditória, considerando a natureza do trabalho do pedagogo nesses espaços, conforme dito por Gohn (2006; 2009) e Gadotti (2005), ainda mais que esse espaço teórico-prático é obrigatório em outras licenciaturas ofertadas pela Universidade, limitando a visão das possibilidades reais de atuação como futuros profissionais da pedagogia, pois torna-se um pouco abstrato essas perspectivas.

De modo geral, este relato procurou evidenciar o potencial da arte e da expressão artística para a nutrição estética de crianças e adolescentes assistidos pelo acolhimento institucional, por meio das oficinas criativas, promovidas a partir da mediação pedagógica e abertura para o diálogo. A interpretação sobre o andamento das ações demonstrou que, apesar dos diversos impasses e carências das relações sociais e políticas voltadas para o acolhimento, é possível atuar para a promoção da expressividade, mas que para tanto, é necessário um esforço contínuo e coletivo dos profissionais atuantes e do ambiente formativo para que esse cenário seja alcançado.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu investigar como o processo de criação artística com as artes visuais poderia potencializar a expressividade de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Essa investigação foi fundamentada no referencial teórico apresentado e nas observações realizadas ao longo da minha atuação enquanto integrante do PET – Conexões de Saberes: Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas, em que foi possível identificar a carência de espaços destinados às vivências artísticas no cotidiano desses sujeitos, em contraste com o nítido interesse manifestado por eles diante de propostas envolvendo criação, experimentação e expressão visual.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho foi justificado pela escassez de produções científicas na área da educação sobre os contextos de acolhimento institucional, especialmente no que diz respeito às relações entre arte, educação e expressividade. Assim, o trabalho foi considerado relevante por contribuir para a ampliação do debate sobre o Ensino de Arte e do papel do pedagogo em espaços de educação não-formal.

Além disso, o trabalho também descreve minhas experiências e percepções sobre o papel do Ensino de Arte na construção de uma identidade pedagógica pautada na valorização das particularidades culturais e experiências do sujeito, como linguagem essencial para a nutrição estética e a formação humana, tanto em espaços de educação formal quanto de educação não-formal.

Para atender a esses propósitos, busquei distinguir as particularidades das casas de acolhimento, com atenção à atuação de pedagogos nessas instituições, e especialmente nas potencialidades da arte para atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, percebidas no diálogo teórico e concretizadas nas oficinas de arte, para criação de um espaço reservado a experiência estética por meio da colagem, dobradura e desenho.

Foi traçado um caminho metodológico para atingir os objetivos do trabalho, baseado na pesquisa-ação. Essa estratégia se mostrou adequada às intenções de pesquisa, pois sua metodologia foi percebida como flexível e participativa, fazendo sentido para o contexto da pesquisa, que buscou integração com das crianças e dos adolescentes acolhidos com a questão problema.

A metodologia, por sua vez, exigiu a discussão teórica da temática, como

base para interpretação qualitativa dos dados levantados durante as ações para responder ao problema de pesquisa, assim como aos objetivos estabelecidos.

No capítulo II, foi descrita a natureza do serviço de acolhimento, sendo medida protetiva e excepcional aplicada em casos de ameaça ou violação de direitos de menores de 18 anos, e foi debatido as implicações políticas, sociais e históricas que envolvem esse serviço, relacionados à prática do assistencialismo.

Ainda nesse recorte, apresentei as discussões teóricas sobre o papel do pedagogo nesses espaços, considerando que não existia legislação específica para atuação desses profissionais no acolhimento, mas, como apontou pesquisas anteriores, é o mais comum atuante, devido às particularidades da formação profissional do pedagogo.

Nesse sentido, trouxe para essa discussão a importância do trabalho pedagógico nesses ambientes ser pautado na sensibilidade, na abertura do diálogo e na promoção de espaços para manifestações da cultura e das experiências dessas crianças e adolescentes, na perspectiva de Freire (2023), Gohn (2006; 2009) e Gadotti (2005), sobre o propósito educativo do pedagogo em ambientes de educação não-formal para promoção da agência dos educandos.

Foi justificada essa necessidade pelas pesquisas voltadas para o acolhimento, onde percebeu-se fragilidades relacionadas à autoestima e expressividade, conforme a pesquisa de Nogueira; Deslandes; Constantino (2024) e Vilela *et al* (2025), refletidas também nas minhas vivências com o grupo.

À vista disso, o trabalho com as artes visuais foi apresentado como possibilidade para a expressividade, ao promover oportunidades de criação simbólica, exteriorização indireta da cultura e das vivências das crianças e adolescentes, conforme Barbosa (1998) e Brandão (2005).

No capítulo 3, o debate foi centrado nos conceitos de experiência e nutrição estética, estesia e anestesia, relacionadas à prática pedagógica para promoção de um contato das crianças e adolescentes com o sentir e refletir sobre o cotidiano, seguindo as interpretações de Picosque e Martins (2012), Dewey (1976; 2010) e Pillar (2012).

Para se atingir uma compreensão das potencialidades do trabalho artístico com as linguagens visuais para a expressividade de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, foi necessário identificar as dinâmicas das casas de acolhimento e a possível atuação de pedagogos nessas instituições, além de

apresentar as potencialidades da arte para atender esse público e, por fim, descrever e analisar qualitativamente a vivência artística realizada nas duas casas de acolhimento.

Como resposta a essas questões, as oficinas realizadas após o contato com o grupo ofereceram, em ambas as casas, um momento de criação de livros pop-up junto a mediação pedagógica. Como resultado, concluí que a oferta desse espaço contribuiu para nutrição estética dos acolhidos, que expressaram simbolicamente aspectos da sua vida cotidiana, como gostos, valores e desejos, a partir da orientação para construção das narrativas por meio de questões sobre o personagem imaginário. A colagem, associada ao desenho, favoreceu a identificação simbólica com os personagens e contribuiu para o desenvolvimento das habilidades com o desenho.

Também foi percebido o trabalho com a nutrição estética, pois diante da criação dos seus próprios livros, apreciação dos trabalhos dos colegas e pelo momento de troca, as crianças e adolescentes conseguiram sentir e experimentar aquelas produções, atribuindo significados e ressignificados, dialogando com as considerações de Picosque e Martins (2012) sobre a importância da experimentação estética.

Algumas dificuldades foram encontradas durante o desenvolvimento, como o momento de apreciação dos trabalhos, pois notei pressa por parte dos acolhidos, sendo preciso um esforço pedagógico para guiar os olhares para as produções e assim, estimular a fruição estética. Essa ocasião corroborou com a necessidade de ofertar um espaço contínuo para a nutrição estética, em vista que, essa pressa para consumir o trabalho artístico pode ser entendida, no ponto de vista de Picosque e Martins (2012), como a falta de uma cultura institucional que estimule a reflexão e a apreciação paciente que leva a nutrição estética.

Outros impasses foram percebidos, como a ausência de formação nesses espaços em relação a nutrição estética e promoção da criticidade dos indivíduos, sendo priorizado ações assistencialistas e a ação reduzida da Universidade no ambiente de acolhimento, que prejudica a construção dessas práticas contínuas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos.

Sendo assim, respondido o problema de pesquisa e aos objetivos, outros questionamentos surgiram diante dos dados levantados e da experiência vivida: o que está sendo feito para promover a educação artística de crianças e adolescentes

em situação de vulnerabilidade?

Nesse aspecto, ponderei sobre a importância de uma formação inicial sólida e coerente, e a necessidade de uma formação continuada para os profissionais do acolhimento, para romper com os mitos que cercam nossa educação, como as falsas dicotomias de corpo e mente, belo e feio, bem como validar toda e qualquer produção artística com “gostei” e “não gostei”, que prejudicam o desenvolvimento da criação artística e limitam a experiência estética. Além disso, repensar nos debates sobre educação para promoção da cidadania e pleno desenvolvimento do sujeito, o lugar de importância dado ao Ensino de Arte e aos contextos não-formais nas práticas pedagógicas.

## 6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. N. F; SANTANA, K. P. Experiência estética e expressividade na creche. **Revista Cocar**, Mato Grosso do Sul, v.14 n. 29, Maio/Ago./ 2020 p.153-172.

BARBOSA, Ana Mae. Cultura e Ensino da arte. In: **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 13-20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação. In: Linguagens Artísticas da Cultura Popular - **Boletim TVEscola** mar./abr. 2005. pp. 11-23.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; CNAS; CONANDA, 2009.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONG's**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: [https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/b0a50192ed2e496cbd0542f3f926f5f4?access\\_token=13a46dfd-5120-4c7b-ab97-24d073db9777](https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/b0a50192ed2e496cbd0542f3f926f5f4?access_token=13a46dfd-5120-4c7b-ab97-24d073db9777) Acesso em: 11 fev. 2026.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. A educação não-formal e o papel do educador social. In: Simson; Gohn; Fernandes (org.), **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. 2º ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 13-18.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GUERRA, Livia Lira de Lima; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, p. 273–284, abr. 2020.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições**. v. 15, n. 1 (43) - jan./abr. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

NOGUEIRA, R. B. A; DESLANDES, S. F; CONSTANTINO, P. A medida protetiva de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na perspectiva dos estudos nacionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 7, 2024.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 33-40.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

VIEIRA, Vanessa Dantas; MORENO, Gilmara Lupion. O trabalho do pedagogo na instituição de acolhimento: reflexões sobre educação. **Cadernos de Comunicação**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2023. DOI: 10.5902/2316882X84155. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/84155>. Acesso em: 14 set. 2025.

VIDAL, Fabiana Souto Lima; SILVA, Rossano. Afinal, o que é essa formação estética? In: BRASIL. **A arte no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.p. 70-78.

VILELA, C. C., et al. Atuação de pedagogos para a autonomia de crianças e adolescentes. **Anais do xxiv encontro nordestino dos grupos do programa de educação tutorial**. Ceará: 2025, p. 334-337.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.