

# O DIREITO DO INDIVÍDUO PRIVADO DE LIBERDADE DE PARTICIPAR DO SENSÍVEL COMUM E FRUIR A ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UNIDADE EDUCACIONAL DE INTERNAÇÃO (UNEI)

Laudineia de Almeida Ciriaco da Silva Leal<sup>1</sup>  
Yasmin Grigoli Zoccante<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido na Unidade Educacional de Internação (UNEI) de Três Lagoas/MS, entre 2019 e 2020, a partir de um projeto de mediação estética e leitura literária realizado com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A pesquisa investiga como a experiência estética transforma sujeitos em situação de privação de liberdade e o que isso revela sobre a arte como direito fundamental. Adota-se o relato de experiência como modalidade de produção de conhecimento nas ciências humanas, fundamentado em Daltro e Faria (2019), reconhecendo a participação ativa da autora como mediadora do projeto relatado. O referencial teórico articula as contribuições de Jacques Rancière, sobre a arte como participação no sensível comum; John Dewey, sobre a experiência estética como processo integrado de emoção, percepção e reflexão; Antonio Candido e Ana Mae Barbosa, sobre a arte como direito e dimensão humanizadora; e Pierre Bourdieu, sobre os mecanismos estruturais que negam o acesso à cultura a determinados grupos sociais. Os resultados dialogam com pesquisas sobre arte-educação em contextos socioeducativos brasileiros, como as de Paes (1999) e Terra e Manoel (2018), reforçando que a arte funciona como instrumento de desmonte de exclusões culturais historicamente impostas a esses adolescentes.

**Palavras-Chave:** Arte como direito. Experiência estética. Privação de liberdade. Relato de experiência. Artes Visuais.

## ABSTRACT

This article presents an experience report developed at the Educational Detention Unit (UNEI) of Três Lagoas/MS, between 2019 and 2020, based on an aesthetic mediation and literary reading project carried out with adolescents serving socio-educational measures. The research investigates how aesthetic experience transforms subjects in situations of deprivation of liberty and what this reveals about art as a fundamental right. The experience report is adopted as a modality of knowledge production in the human sciences, grounded in Daltro and Faria (2019), acknowledging the author's active participation as mediator of the reported project. The theoretical framework articulates the contributions of Jacques Rancière, on art as participation in the common sensible; John Dewey, on aesthetic experience as an integrated process of emotion, perception, and reflection; Antonio Candido and Ana Mae Barbosa, on art as a right and a humanizing dimension; and Pierre Bourdieu, on the structural mechanisms that deny access to culture to certain social groups. The results engage with research on art education in Brazilian socio-educational contexts, such as those by Paes (1999) and Terra and Manoel (2018), reinforcing that art functions as an instrument for dismantling cultural exclusions historically imposed on these adolescents.

**Keywords:** Art as a right. Aesthetic experience. Deprivation of liberty. Experience report. Visual Arts.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Artes Visuais EAD pelo Centro Universitário Cidade Verde - Unicive

<sup>2</sup> Especialista em Arte, Educação e Cultura. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - PPE/UEM. Orientadora de TCC do curso de Artes Visuais EAD do Centro Universitário Cidade Verde - Unicive.

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura, como prática fundamental no processo educacional, desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Da mesma forma, a arte, especialmente as Artes Visuais, constitui uma dimensão essencial da formação humana, permitindo ao indivíduo desenvolver sensibilidade, imaginação, percepção crítica e formas de expressão que transcendem a palavra escrita.

Entre 2019 e 2020, desenvolvi, na Unidade Educacional de Internação (UNEI) de Três Lagoas/MS, um projeto de mediação estética e leitura literária junto a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. O projeto consistiu na implementação de uma biblioteca itinerante e na promoção de encontros semanais voltados à leitura compartilhada, ao diálogo sobre narrativas e, progressivamente, à produção e apreciação de imagens. Este artigo não descreve o projeto em si, mas constitui uma pesquisa que toma essa experiência como objeto de reflexão. A pergunta que orienta esta investigação é: como a experiência estética transforma sujeitos em situação de privação de liberdade e o que isso revela sobre a arte como direito?

Para respondê-la, este trabalho tem como objetivo geral investigar, a partir de um relato de experiência, de que forma práticas de mediação estética e literária contribuem para a participação de adolescentes em privação de liberdade no que Jacques Rancière (2005) denomina sensível comum. Especificamente, pretende-se: (a) discutir a arte e a literatura como direitos fundamentais, à luz de Antonio Candido; (b) examinar a experiência estética como processo formativo integrado à vida, segundo John Dewey; e (c) analisar, a partir dos eixos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, como a experiência vivida na UNEI articulou contextualização, apreciação e produção artística.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa adota o relato de experiência como modalidade de produção de conhecimento científico nas ciências humanas. Conforme Daltro e Faria (2019), o relato de experiência distingue-se de modalidades como a pesquisa-ação ou o estudo de caso porque pressupõe a participação ativa do autor como sujeito implicado na realidade estudada. As autoras destacam ainda que a legitimidade científica do relato depende do manejo crítico do referencial teórico mobilizado para iluminar a experiência, e não apenas da

descrição cronológica dos fatos vividos. Dessa forma, a estrutura que orienta este artigo é justamente a reflexão teórica a partir da experiência vivenciada e descrita neste trabalho.

A pesquisa parte da compreensão de que a arte não deve ser entendida apenas como atividade complementar ou recreativa, mas como direito fundamental. Direito que, no caso de adolescentes em privação de liberdade, é frequentemente negado junto com a própria liberdade física, somando-se a uma exclusão que tem raízes anteriores à internação. Bourdieu (2007) mostra que o gosto e o interesse pela cultura compreendida como legítima não são dons naturais, mas produtos sociais, pois "contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação" (BOURDIEU, 2007, p. 9), herdada na família ou transmitida pela escola, e desigualmente distribuída entre as classes sociais. Essa compreensão é necessária para pensar adolescentes que, antes mesmo de chegarem à privação de liberdade, já foram privados do acesso a essa herança cultural. Nesse sentido, o estudo dialoga com Jacques Rancière, que discute a arte como forma de participação no sensível comum, com John Dewey, que compreende a experiência estética como processo integrado à vida e, com Ana Mae Barbosa (2009), referência central da Arte-Educação brasileira.

## **2. METODOLOGIA**

Esta pesquisa adota o relato de experiência como modalidade de produção de conhecimento nas ciências humanas. É necessário, de início, distinguir dois planos que se entrecruzam neste artigo: de um lado, o projeto pedagógico desenvolvido na UNEI — suas atividades, cronograma e participantes; de outro, a pesquisa que toma esse projeto como objeto de reflexão, com pergunta, percurso teórico e considerações próprias. A descrição do primeiro plano constitui o material sobre o qual o segundo se exerce.

Quanto à construção do relato, é “concebido como um estudo de natureza qualitativa, o RE caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (Daltro; Faria, 2019, p. 234). As mesmas autoras acrescentam que essa modalidade de pesquisa se diferencia do diário de campo justamente porque busca um texto

explicativo-interpretativo, que sustente ao mesmo tempo a dimensão concreta da experiência e sua elaboração teórico-metodológica.

Daltro e Faria (2019) sistematizam elementos que orientam a construção formal do relato de experiência como produto científico legítimo, sendo o reconhecimento do relato como trabalho de linguagem e não mero registro cronológico; a exigência de que o autor seja sujeito participante da realidade narrada; a apresentação rica e objetiva do cenário, dos sujeitos e das práticas vividas, articulada a um manejo crítico do referencial teórico; e, por fim, a recomendação de que as conclusões evitem fechamentos totalizantes, permanecendo atentas às contradições e lacunas da experiência relatada. É esse conjunto de critérios que orienta o delineamento desta pesquisa, desde a posição assumida pela autora até a estrutura do artigo.

Os registros que sustentam o relato são a memória da autora e suas anotações pessoais produzidas durante o desenvolvimento do projeto. Não há, neste estudo, sistematização documental dos materiais produzidos pelos próprios estudantes (cadernos, desenhos), tampouco registros formais da equipe pedagógica da unidade. A ausência desses documentos não invalida o relato como produção de conhecimento, mas delimita seu alcance pois trata-se de uma narrativa interpretativa construída a partir do olhar da própria mediadora

O projeto foi desenvolvido na Unidade Educacional de Internação (UNEI), em Três Lagoas/MS, com apoio do coordenador e do diretor da unidade. Foi ofertado a todos os estudantes da UNEI; aqueles que demonstraram interesse participaram de encontros semanais, realizados às sextas-feiras durante as aulas de Língua Portuguesa, com abertura progressiva para práticas de Artes Visuais integradas à mediação literária. As atividades envolveram leitura, rodas de conversa, apreciação estética e momentos de expressão visual, contemplando habilidades da área de Arte previstas na Base Nacional Comum Curricular relacionadas à experimentação, criação, apreciação e reflexão estética (MS.EF69AR01; MS.EF69AR06; MS.EF69AR31) (Brasil, 2018).

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2009) (contextualizar, apreciar e fazer) orienta retrospectivamente a leitura que esta pesquisa faz da experiência vivida. Embora os três eixos não tenham sido formalmente nomeados durante a condução do projeto, a análise aqui desenvolvida identifica seu funcionamento nas práticas relatadas: o contato com obras literárias e visuais como ato de apreciação estética, a contextualização das narrativas no tempo e na vida dos

próprios estudantes, e o fazer artístico emergente nas produções visuais que os estudantes desenvolveram a partir das leituras.

### **3. A ARTE COMO DIREITO E PARTICIPAÇÃO NO SENSÍVEL**

A arte e a literatura constituem direitos humanos fundamentais, ainda que sistematicamente negados a parcelas da população submetidas a processos históricos e estruturais de exclusão. Para Bourdieu, o acesso desigual aos bens culturais não decorre de escolhas individuais, mas de mecanismos de reprodução social que distribuem o capital cultural de forma diferenciada entre os grupos, naturalizando como "falta de interesse" ou "mérito" aquilo que é, na verdade, resultado de condições históricas de exclusão (Bourdieu, 2007). Adolescentes em situação de privação de liberdade vivenciam esse fenômeno de modo particularmente agudo, somando à exclusão cultural a restrição da liberdade física.

A leitura, ou melhor a falta dela, está em meio aos conflitos humanos que levam à miséria. O mesmo se pode dizer da arte: negar o acesso à experiência estética é uma forma de exclusão que atinge especialmente aqueles já marginalizados socialmente. Sabe-se que estimular o hábito de ler e de ter contato com a arte, na sociedade, é um processo fundamental para a formação de cidadãos críticos.

Nesse sentido, Jacques Rancière (2005) propõe importantes reflexões sobre as relações entre estética, política e participação social. Em sua obra "A partilha do sensível", o autor afirma que a sociedade organiza aquilo que pode ser visto, dito e sentido, estabelecendo formas de inclusão e exclusão. Segundo Rancière (2005), a "partilha do sensível" corresponde à distribuição dos espaços, tempos e modos de participação no mundo comum. Dessa maneira, determinados sujeitos possuem visibilidade social, enquanto outros permanecem silenciados e invisibilizados. Ao pensar indivíduos privados de liberdade, percebe-se que essa exclusão também ocorre no campo cultural pois, muitas vezes, adolescentes em instituições socioeducativas são privados não apenas da liberdade física, mas também do acesso às experiências artísticas, simbólicas e culturais. Promover práticas artísticas nesses espaços significa ampliar possibilidades de expressão e participação sensível.

É nesse mesmo território que Dewey (2010) situa a experiência estética: não como contemplação passiva de algo acabado, mas como processo vivo. Em *Arte como experiência*, o autor argumenta que as condições históricas modernas criaram "um abismo entre a experiência comum e a experiência estética" (Dewey, 2010, p. 69), segregando a arte em museus e galerias e afastando-a do fluxo vivo da existência. Para Dewey (2010), essa separação empobrece tanto a arte quanto a vida — e o caminho de retorno passa pelo reconhecimento de que a experiência estética não é um evento isolado, mas um processo que envolve o organismo inteiro: "não existe na percepção um ver ou um ouvir acrescido da emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção" (Dewey, 2010, p. 134). Ler, ver, criar e experienciar a arte são, nessa perspectiva, formas equivalentes de produzir sentido e de reorganizar o sujeito por dentro.

Segundo Ana Mae Barbosa (2009), a arte desenvolve no indivíduo a percepção, a imaginação e a capacidade crítica, permitindo-lhe não apenas compreender a realidade que o cerca, mas transformá-la por meio da criatividade. A arte nos humaniza, isto é, torna-nos mais humanos em seu amplo conceito. Concordo reiteradamente com a ideia de Antonio Candido em "O direito à literatura" ao afirmar que "negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade". (Candido, 2012, p. 07). Esse argumento se estende, com igual força, às Artes Visuais e a toda forma de experiência estética, negar o acesso à arte é restringir possibilidades de imaginação, reflexão e sensibilidade, constituindo uma forma de mutilação da dignidade humana. Concordo, também, que

lemos não apenas porque, na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura, mas, também, porque amizades são frágeis, propensas a diminuir em número, a desaparecer, a sucumbir em decorrência da distância, do tempo, das divergências, dos desafetos da vida familiar e amorosa. [...] Lemos para fortalecer o ego, para tomar ciência dos autênticos interesses do ego. Trata-se de um sentimento que nos proporciona prazer [...] sem dúvidas o prazer da leitura é pessoal, não social. (Bloom, 2001, p. 15-18).

Tanto Candido (2012) como Bloom (2001) nos demonstram que a leitura nos conduz à alteridade, nos conduz ao conhecimento da universalidade da transformação, nos conduz ao alívio da solidão, nos conduz à reflexão de nossa natureza e a natureza dos nossos sentimentos. Esse mesmo movimento pode ser reconhecido na experiência com as Artes Visuais, uma vez que

ao produzir uma imagem, ao contemplar uma obra, o sujeito também elabora sentimentos, constrói sentido e participa de um mundo comum que até então lhe era negado.

#### 4. ARTE-EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Os espaços socioeducativos apresentam inúmeros desafios relacionados à formação humana e ao acesso à cultura. Em instituições de internação, os adolescentes frequentemente convivem com processos de exclusão social, rupturas familiares e trajetórias marcadas pela vulnerabilidade. Nesse cenário, a arte pode constituir importante instrumento de expressão e ressignificação.

A reflexão sobre o papel da arte nesses espaços não é recente. Paes (1999) avaliou criticamente duas experiências de arte-educação realizadas em unidades de internação de adolescentes em Campo Grande-MS: uma oficina de teatro, em 1993, e uma de artes plásticas, em 1994. O autor observou que, mesmo em um ambiente institucional marcado pelo caráter carcerário, as oficinas criaram um vínculo afetivo entre o educador e os adolescentes e promoveram resultados pedagógicos concretos. Em suas palavras, a arte-educação para adolescentes em privação de liberdade constitui "um instrumento específico para desmontar os muros culturais que se interpõem entre esses adolescentes e seu contexto social desde seu nascimento" (Paes, 1999, p. 85).

Paes (1999) apoia-se em Herbert Read para argumentar que o objetivo da educação é "desenvolver ao mesmo tempo que a singularidade a consciência social ou reciprocidade do indivíduo", e que a arte é o caminho privilegiado para essa dupla tarefa. No contexto das unidades de internação, onde o isolamento cultural e a negação do acesso ao conhecimento são formas estruturais de exclusão, as oficinas de arte funcionaram como espaços em que os adolescentes puderam construir uma ligação cultural viva com o todo social. O autor ainda aponta que "os adolescentes têm direito à sua própria cultura e também têm direito à cultura da elite, que se apropria sistematicamente da cultura produzida pelas massas." (Paes, 1999, p. 88). A partir disso, é possível compreender, a partir do conceito de capital cultural<sup>3</sup> descrito por Bourdieu

---

<sup>3</sup> Termo criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para nomear o repertório de saberes, comportamentos, referências e diplomas que um indivíduo adquire ao longo da vida, seja por herança familiar, seja por acúmulo próprio. Verificar **BOURDIEU, Pierre**. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

(2007), que o acesso à cultura legitimada não é uma questão de mérito ou interesse individual, mas de pertencimento a determinados grupos sociais que historicamente concentram esse capital e o transmitem como herança. Ou seja, aos adolescentes em privação de liberdade, em sua maioria oriundos de famílias e territórios já marcados pela exclusão, esse capital lhes é negado antes mesmo de seu ingresso na unidade socioeducativa, o que torna o acesso à arte, nesses espaços, uma tentativa concreta de reparação dessa desigualdade.

Terra e Manoel (s.d.) descrevem as ações de arte-educação desenvolvidas no Centro de Capacitação Profissionalizante (CECAP) do Degase, no Rio de Janeiro, com adolescentes do gênero feminino em cumprimento de medida de internação. As autoras utilizaram oficinas ludopedagógicas com recorte para linguagens cênicas como base para a produção do curta-metragem documental *Meninas (In)visíveis*. O processo mostrou que as atividades artísticas dentro de um ambiente de restrição e privação de liberdade "criam novas possibilidades de tempo e espaço" (Terra e Manoel, 2018, p. 3), e que o impacto positivo no cotidiano das adolescentes se dava pela observação das suas próprias criações: textos, desenhos e partituras corporais.

As autoras identificam como disparadores fundamentais da relação entre arte-educadora e participantes "a livre expressão dos afetos e a escuta sensível e ativa" (Terra e Manoel, 2018, p. 3). Essa dimensão da escuta é constitutiva de qualquer prática de mediação estética em contextos de vulnerabilidade, pois sem escuta, não há experiência; sem experiência, não há arte.

Esses estudos fazem perceber que as práticas artísticas em espaços socioeducativos não são "acessorias terapêuticas", são ações educativas que são capazes de romper com processos de silenciamento e invisibilização.

## **5. RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Começamos a construir o projeto em reunião com o coordenador e com o diretor da Unidade Educacional de Internação (UNEI), para expor a proposta e acolher sugestões que possibilitaram o desenvolvimento do projeto. A escolha pela UNEI se deu pela importância e necessidade do acesso a projetos pelos sujeitos da unidade para transformar seu pensamento e comportamento.

A partir dessa primeira troca de experiências, foi criado um cronograma pré-definido em conjunto com os estudantes dos dias que seriam direcionados para novas trocas, o qual ocorreu semanalmente às sextas-feiras, durante as aulas de Língua Portuguesa. Ao longo do projeto, a biblioteca itinerante foi criando cada vez mais adeptos. Os estudantes sentiram-se curiosos diante dos resumos instigantes que eu apresentava de diferentes obras e autores, encerrando narrativas contadas no clímax e incentivando-os a ler as obras para saber o desfecho e, progressivamente, a representar visualmente o que liam.

Os estudantes começaram não só a ler, como também passaram a tomar nota de trechos, frases, palavras novas ou desconhecidas presentes nas obras por eles escolhidas para leitura. Gradualmente, as anotações deram lugar também a desenhos, esquemas visuais e representações imagéticas das obras. Durante os intervalos, tornou-se observável por toda a equipe pedagógica a troca de experiências entre eles a respeito das obras literárias que estavam lendo, tornando-se o ponto central de conversas na unidade. Ocorreram momentos de diálogos e de relatos pessoais, contextualização histórica e divulgação das notas e frases marcantes durante os encontros de sexta-feira.

Cada estudante ganhou um caderno de anotações e materiais para escrita e desenho. Sentiram-se empolgados para criar histórias e imagens que se conectassem com suas narrativas de vida. A equipe pedagógica fez o acompanhamento do projeto e reorganizou alguns momentos de diálogo, proporcionando mais dias de debate entre eles.

As obras que mais se destacaram durante o projeto foram: "O sonho de um homem ridículo", de Dostoiévski; "Uma noite de Natal", de Charles Dickens; "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles; "O diário de Anne Frank"; "O mágico de Oz", de L. Frank Baum; "Dom Casmurro", de Machado de Assis; "O médico e o monstro", de Robert Louis Stevenson; "Marcelo marmelo martelo", de Ruth Rocha; "Mercador de Veneza", de Shakespeare; "1984", de George Orwell; "Cartas a um jovem poeta", de Rilke; "Macunaíma", de Mário de Andrade.

Um dos estudantes, por exemplo, teve a curiosidade de ler uma obra de difícil compreensão de Charles Dickens, o mais popular romancista inglês da era vitoriana. Demonstrou ter uma bagagem cultural extraclasse durante os momentos de debate, apontando críticas genuínas e originais à obra e à sociedade.

Com a presença da psicopedagoga da unidade, que apresentou as especificidades de um determinado estudante com necessidades especiais - sem fluência em leitura e com uma deficiência na fala -, suas devolutivas eram orais ou em desenhos. Esse estudante chegou a desenhar todo o livro "O mágico de Oz" tal como o havia compreendido, representando elementos relacionados à liberdade com cores vibrantes e traços intensos. Durante a atividade, relatou que a pintura permitia expressar sentimentos que dificilmente conseguiria verbalizar. Ficou igualmente maravilhado com as obras de Cecília Meireles, Ruth Rocha, gibis da Turma da Mônica e obras do folclore de Ricardo Azevedo. O que esse estudante fez, intuitivamente, foi percorrer os três movimentos que Barbosa (2009) propôs como eixos do ensino de arte: entrou em contato com a obra, apreciou-a a partir de sua própria experiência de vida e produziu a partir dela, transformando a leitura em expressão visual.

"O diário de Anne Frank" é outro exemplo marcante. Um dos estudantes compartilhou sua leitura por meio de uma série de desenhos a lápis expondo visualmente os principais desafios e conflitos enfrentados pelos personagens durante o período de perseguição nazista. Em seus desenhos, a adolescente aparecia em múltiplas faces. Em determinado momento, o estudante puxava um balão sobre o desenho e escrevia diálogos com a personagem, chegando inclusive a corrigi-la de conduta: "Anne, você é chata, não valoriza sua mãe, e não é só você que está com medo, todos nós em certo momento da vida também temos". Desenhou o anexo secreto, elaborou um mapa da cidade natal do pai de Anne e registrou, cena a cena, os momentos do livro que considerou relevantes.

Na instituição não havia acesso à internet, portanto, esse estudante usou somente a imaginação para desenvolver sua prática em Artes Visuais. A experiência evidencia, com precisão, o que Dewey (2010) compreende por experiência estética, sendo um processo integrado de emoção, percepção, memória e reflexão, no qual a arte se manifesta na interação entre sujeito e obra. Demonstra também, na perspectiva de Rancière (2005), um sujeito que encontrou na imagem uma forma de participar do sensível comum, de existir, de ser visto e de dizer o que, pela palavra, não conseguiria dizer.

Esse movimento de encontrar na imagem uma linguagem própria foi igualmente identificado por Terra e Manoel (2018) nas oficinas do Degase, onde as adolescentes revelaram, por meio de desenhos e escritas livres, "narrativas criativas com riqueza de detalhes" (p. 03) que

difícilmente emergiriam em outro formato. A arte, nesses contextos, completou a palavra, a antecedeu ou a tornou possível.

O projeto conquistou grande espaço entre os estudantes da unidade educacional. A leitura de obras literárias e as práticas artísticas permitiram que os estudantes vivenciassem diferentes experiências de vida, o que promoveu, em primeiro lugar, a empatia. Muitos deles identificaram-se com personagens de algumas narrativas lidas, e alguns representaram visualmente essa identificação, tornando visível o que a palavra sozinha não alcançaria. Através da leitura e da arte, foram expostos a diferentes perspectivas, culturas e ideias, o que promoveu o pensamento crítico e os ajudou a formar opiniões informadas e a questionar o que estavam lendo e vendo.

## **6. CONCLUSÃO**

A experiência na UNEI me mostrou que a arte tem um poder de transformação que vai muito além do que eu esperava quando comecei o projeto. O estudante que desenhou "O mágico de Oz" inteiro, sem fluência em leitura e com dificuldade de fala, encontrou no desenho uma forma de se expressar que a palavra não conseguia dar a ele. Ele não estava ilustrando o livro, ele estava existindo através daquelas cores e traços, dizendo o que de outra forma ficaria calado.

A estudante que desenhou e escreveu diálogos a partir de "O diário de Anne Frank" foi além da leitura ao corrigir a personagem, projetou nela suas próprias angústias, criou um mapa, reconstruiu cenas, não havia distância entre ela e o livro. Dewey (2010) descreve esse tipo de experiência como um processo em que emoção, percepção e reflexão acontecem juntas, e foi exatamente isso que vi acontecer naquela sala.

Esses dois momentos confirmam a compreensão de que a arte é espaço de humanização. Candido (2012) e Barbosa (2009) já diziam isso na teoria, mas vivenciar isso na prática, com adolescentes que muitas vezes nunca tiveram acesso a nenhuma forma de arte antes, dá outra dimensão a essas ideias. Bourdieu (2007) explica bem por que isso acontece, o acesso à cultura é negado estruturalmente a esses jovens, não por falta de interesse ou capacidade deles.

Voltando à pergunta que orientou esta pesquisa, de como a experiência estética transforma sujeitos em situação de privação de liberdade e o que isso revela sobre a arte como direito, posso

dizer que a transformação acontece no instante em que esses jovens deixam de ser apenas corpos contidos e passam a ser sujeitos que veem, sentem e criam. E isso mostra que a arte não pode continuar sendo tratada como privilégio de quem já tem acesso a ela, porque é justamente onde ela falta que sua ausência mais pesa. Negar a arte a esses adolescentes é negar a eles uma das poucas formas que ainda lhes restam de participar do mundo, de se fazer ver e ouvir.

O que vivi na UNEI converge com o que Paes (1999) encontrou em Campo Grande e com o que Terra e Manoel (2018) registraram no Degase. A arte funciona, nesses espaços, como instrumento de desmonte de muros culturais e de construção de uma ligação viva entre o sujeito e o todo social do qual foi historicamente excluído.

Nesse sentido, a arte deve ser compreendida como direito fundamental, sendo essencial em práticas educativas voltadas à formação integral dos sujeitos, especialmente naqueles contextos, como o socioeducativo, em que o acesso à cultura é exceção e não regra. Espero que este trabalho contribua para reflexões sobre o papel das Artes Visuais em espaços socioeducativos e incentive novas práticas pedagógicas fundamentadas na experiência estética e na democratização do acesso à arte.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- PAES, Paulo Cesar Duarte. **Arte-educação para adolescentes em privação de liberdade. Dissertação** (Mestrado). UFMS, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.

TERRA, Rebeqa; MANOEL, Taís. Arte-educação como possibilidade de sensibilização em espaços de privação de liberdade. **Anais do V CEDUCE**, 2018.