



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

**ISIS DOS SANTOS ALVES**

**ARTE PROIBIDA: Nudez na arte em práticas educativas do/no ensino  
infantil**

**VITÓRIA  
2023**

**ISIS DOS SANTOS ALVES**

**ARTE PROIBIDA: Nudez na arte em práticas educativas do/no ensino infantil**

Trabalho apresentado como requisito final para obtenção de aprovação na disciplina: Trabalho de Graduação, do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Margarete Sacht Góes

**VITÓRIA  
2023**

# ISIS DOS SANTOS ALVES

## **ARTE PROIBIDA: Nudez na arte em práticas educativas do/no ensino infantil**

Trabalho apresentado como requisito final para obtenção de aprovação na disciplina: Trabalho de Graduação, do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

### **COMISSÃO AVALIADORA:**

---

**Profª Drª Margarete Sacht Góes**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

**Prof. Dr. Erick Orloski**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Profª Me. Raiara Kellem Cardoso Rocha**  
Participante externo

*É fundamental, contudo, partimos de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

Penso que antes de todas as coisas, dos resultados e finais de trajetórias, de todas as relações estabelecidas durante os processos da vida, dos resquícios em lembranças longínquas de pessoas que se foram e de lembranças latentes de pessoas que permaneceram. Todas essas coisas imateriais, que não se apalpam. Tudo o que geramos entre as palavras e os silêncios, é antes de tudo fruto das nossas cadências de alma, de universo, tudo é magia.

Todos os encontros não foram por acaso, todo o tempo não foi gasto em vão. Existe um milagre nessas conexões que só paramos para perceber quando decidimos desligar nossas mentes do automático e trivial, e nesse instante possível pensar o quão importante é a vida para além de prazos e resultados concretos, o quanto as experiências são muito mais preciosas quando vistas com carinho para os processos, tudo se torna mais leve.

Início estes agradecimentos desta forma, pois quem me conhece mais intimamente sabe que tenho um compromisso muito caro com as palavras, eu não escrevo por escrever, eu escrevo porque preciso escrever, é como uma molécula indivisível. Não poderia escrever qualquer agradecimento, como de quem passa por entre nós numa avenida qualquer e que nunca mais iremos ver. Quero agradecer, dizendo sorrindo para a oportunidade de estar com vocês para além desse final aqui, de cruzar os caminhos outras vezes, em outros lugares sempre que possível.

Agradeço imensamente aos encontros incontestáveis que me uniu àqueles amigos desde o início dessa jornada e que nunca mais ousaremos nos separar, muito obrigada Daysa e Thamys por esses encontros e pelo tempo de qualidade. Agradeço aos encontros efêmeros, como uma faísca, me deixando um vislumbre de possibilidades, e aqui seria um muito obrigada para muitas pessoas que nem devem se lembrar desses encontros, mas eu lembro.

Agradeço aos encontros errôneos, que por uma fração de segundos em rumos contrários poderiam nunca ter acontecido, e que mudariam todo o curso de uma história. Aqui dedico especialmente aos encontros virtuais dos anos em que nos

separamos para nos salvar da ameaça invisível que foi a COVID 19, muito obrigada a profª Gisele pelas trocas virtuais, pelo carisma e energia tão vibrante.

Muito obrigada ao Residência Pedagógica. Um obrigada na esperança de que esse programa nunca se acabe, obrigada ao prof. Erick por naquele ano de 2020 ter se colocado à frente como coordenador no programa e ter nos acompanhado na inédita caminhada de manter os encontros virtuais apesar de todas as dificuldades do momento, digo com convicção que essa pesquisa não teria acontecido se esses encontros não tivessem se consolidado, se não fosse pelo Residência, não teria conhecido a profª Raiara e toda a sorte de situações que se sucedeu após isso. A ela um muito obrigado por compartilhar suas vivências com tanto carinho, pela confiança e oportunidade de fazer essa pesquisa acontecer.

Muito obrigada a profª Margarete, minha orientadora, por persistir comigo até o fim, por acreditar até mais do que a que vos escreve na conclusão desta pesquisa, principalmente nos momentos de extremo cansaço e desânimo. Muito obrigada por ser tão incrível e generosa.

Agradeço por fim, aos meus pais que apesar de não entenderem meus percursos, nunca deixaram de respeitar e apoiar incondicionalmente. Por nunca, por todos esses anos de existência ter deixado de faltar o amor. Porque no fundo é pelo amor que ainda persistimos e procuramos por respostas.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre arte, nudez e infância(s) e analisar, na perspectiva do ensino da Arte, a problemática da nudez artística nas práticas educativas na/da Educação Infantil. O estudo se divide em dois momentos: primeiro, busca refletir sobre a nudez e o tratamento dado nas representações artísticas dentro história da arte; segundo, trata de que forma essas imagens e tema são abordadas nas práticas educacionais para o ensino infantil. Fundamenta-se teoricamente em autoras e autores como Bologne (1990), Agamben (2014), Salles (2020), Kastrup (2000), Rossi (2015) e Foucault (2017). A relevância do debate se consolida, metodologicamente, com a realização de um estudo de caso de caráter qualitativo exploratório a partir de uma entrevista com uma docente e um coordenador pedagógico de um CMEI por onde as primeiras inquietações sobre o tema surgiram. Realiza uma ação conjunta com as crianças dos grupos G2 e G5. Finaliza concluindo que a necessidade do ser humano representar o nu nas mais diversas vertentes artísticas e a violência pudica sempre coexistiram durante a história da humanidade, da mesma forma que o cerceamento dos corpos nus às experiências vivenciadas nos espaços da Educação Infantil coexistem como inibidores do autoconhecimento corpóreo e existencial das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** infâncias; nudez; ensino da Arte; Educação Infantil; formação de professoras/es.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>2 A VERDADE NUA E CRUA: O TRATAMENTO DOS CORPOS NA HISTÓRIA DA ARTE</b> .....	11
2.1 UMA VIDA SEM PRECEITOS .....	12
2.2 SOBRE O VERBO QUE SE FEZ CARNE E A CARNE QUE SE VIU NUA ...	24
2.3 PUDIBUNDARIA MODERNA: SOBRE CORPOS TARJADOS E CENSURAS CONTEMPORÂNEAS .....	34
2.4 INFÂNCIAS SEM CORPOS? IMPORTANTES CONFLUÊNCIAS ENTRE O ENSINO DA ARTE E NUDEZ NAS ESCOLAS .....	36
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	40
3.1 SOBRE A PROPOSTA DE ATIVIDADE: CONEXÕES POR MEIO DO LIVRO “CECI TEM PIPI?” E OBRAS DEGENERADAS DE ARTISTAS MODERNISTAS .....	47
<b>4 NOSSAS ANÁLISES</b> .....	54
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
ANEXO 1 .....	71
ANEXO 2 .....	72
ANEXO 3 .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em discutir sobre o tratamento dado à nudez em práticas educativas no ensino infantil quando lidam com o ensino da Arte, surgiu por meio da análise de uma atividade proposta na escola em que eu fui estagiária.

No ano de 2021 eu fiz parte do grupo de bolsistas pelo programa Residência Pedagógica<sup>1</sup>, no qual atuamos remotamente em um CMEI localizado no município de Vitória. O contexto pandêmico da Covid-19 levou o sistema educacional a se adaptar ao ambiente virtual e os encontros físicos foram limitados. Durante um desses encontros remotos, a professora regente nos pediu para analisar e comentar as devolutivas e os formulários de atividades que ela desenvolveu com os grupos em uma outra escola em que lecionava.

Nesse sentido, o formulário (ANEXO 1, 2 e 3) que me foi destinado tinha como proposta uma experiência de movimento e dança que as crianças teriam que fazer após a leitura visual da obra *La Danse (1909)*, de Henri Matisse. O formulário trazia informações sobre a obra e orientações aos pais de como convidar a criança para se expressar livremente a partir da apreciação da obra.

Em uma das devolutivas, tinha o vídeo de uma criança que, quando questionada pela mãe sobre o que via na obra, apontava em tom brincante a nudez dos personagens. Um gesto que, como professoras, não nos causa estranhamentos, pois é comum as crianças terem esse tipo de reação diante de algumas imagens. Ademais, podemos rememorar esse tipo de reação enquanto sujeito que também já esteve nesse lugar brincante um dia.

Entretanto, para essa pesquisa, foi nesse apontamento inesperado da criança que encontraríamos a força motriz que nos provocou a refletir sobre o contexto vivido e que, mais adiante, se transformaria em um estudo de caso, pois dentro da estranheza de se ver uma imagem com corpos nus ou no caso uma mera representação do que seria o corpo nu, existe uma inquietude do não ver, algo tanto como uma redoma misteriosa em que nos parece inacessível enquanto criança. O

---

<sup>1</sup> A Residência Pedagógica é um programa do Ministério da Educação, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) com cursos de licenciatura.

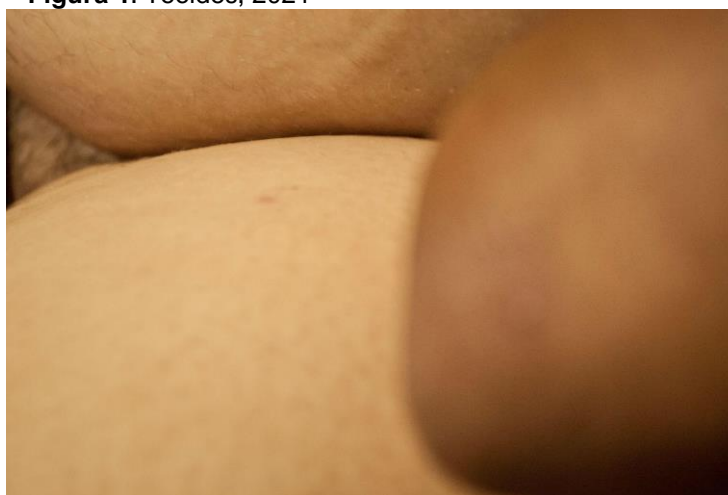
mito do corpo nu.

Coincidentemente o fato também me remeteu ao ano de 2017, no qual produzi uma série de fotografias questionando a repressão social das narrativas relacionadas ao corpo nu e suas complicações. As fotografias foram influenciadas pelo caso noticiado das/os estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que dançaram nus no pátio do Cemuni II<sup>2</sup> e que repercutiu na mídia nacional de forma tenebrosa<sup>3</sup>.

A série foi intitulada *Tecidos*, e traz uma observação mais atenta ao corpo em um misto de curvas e dobras, o intuito era de provocar um olhar para além de censuras e projeções fantasiosas sob as genitálias quando expostas (Figura 1).

Neste projeto, convido aos que estão dispostos a compreender o corpo por um olhar distante do que estamos habitualmente condicionados, para além da simplificação da realidade, e perceber que por trás de tantas vestimentas e decoro existe um tecido que também nos veste, nos protege e delimita nossas fronteiras de ser no mundo. Eu gostei muito do resultado final desse trabalho, e acredito que seja um dos meus trabalhos mais bem-sucedidos.

**Figura 1.** Tecidos, 2021



Fonte: Da autora

A partir desse cenário, consideramos a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre o tema nudez no contexto artístico e educacional para crianças pequenas, questionando sobre o que causa tanto pavor na nudez e, desse modo, ser capaz de

<sup>2</sup> Célula Modular Universitária, que abriga os departamentos do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

<sup>3</sup> Notícia disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/12/video-alunos-da-ufes-sao-filmados-dancando-completamente-nus-1014109874.html> Acesso em: 07 nov. 2021

ampliar os entendimentos acerca desse inquérito de pudor impregnado em nossas relações sociais. Questões estranhas e incompreensíveis deveriam despertar o interesse de procurar respostas! Revirar a terra às vezes é inevitável para se desfazer de uns torrões e deixar que as raízes tenham espaço fofo para se desenvolver.

Destarte, nesta pesquisa busco **discutir a relação entre arte, nudez e infância(s) e analisar, na perspectiva do ensino da Arte, a problemática da nudez artística nas práticas educativas na/da Educação Infantil.**

Nesse contexto, essa pesquisa está organizada em duas partes principais, sendo a primeira constituída de um estudo investigativo sobre o tema da nudez nas práticas educativas e os respectivos objetivos necessários para alcançar uma concepção sobre o fato.

O estudo baseado em referenciais teóricos significativos como Salles (2020), Kastrup (2000), Prodanov e Freitas (2013), Rossi (2015) dentre outros/as, são o que darão suporte para a segunda parte que será a construção de uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso, com questões destinadas ao corpo docente, à comunidade escolar e também uma ação educativa com as crianças.

O intuito da pesquisa se constituirá em provocar reflexões coletivas que possibilitem revolver pensamentos, talvez limitados ou consolidados, em relação à temática investigada, as quais traremos em nossas análises e considerações finais.

## **2 A VERDADE NUA E CRUA: O TRATAMENTO DOS CORPOS NA HISTÓRIA DA ARTE**

Com o objetivo de investigar o corpo nu na história da arte, seus pudores e proibições, bem como refletir sobre a nudez e o erotismo na arte, para essa revisão serão relevantes os seguintes textos: O cotidiano ancestral e as representações sexuais rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara – PNSC/PI – Brasil (2021) dos autores Justamand *et al.*; O papel das mulheres ancestrais nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara – PI, Brasil (2020), dos autores Buce *et al.*; O erotismo na Arte: Enfrentamento e Ironia à Repressão (2018), da autora Almerinda da Silva Lopes. Os livros: A Sociologia do Corpo (2007), do autor David Le Breton; Nudez (2014) do autor Giorgio Agamben e História do Pudor (1990) do autor Jean-Claude Bologne.

Desde os primeiros movimentos artísticos conhecidos na história da humanidade, temos referências da importância em representar os detalhes do corpo nu, principalmente em séculos antecessores à reprodução fotográfica, na qual as maiores preocupações estavam em sobreviver às pestes e as guerras.

Seja como forma de exaltação ao corpo heroico e sagrado dos deuses gregos mitológicos, e mais tarde em imagens sacras dentro da narrativa do catolicismo, ou como forma de legitimar corpos não convencionais aos tais cânones sagrados e de beleza apolínea. Independentemente do propósito, a nudez se fez presente em muitas representações ao longo da história, e também esteve à frente de muitas problematizações.

Sempre temos a sensação de que quando nos deparamos com alguma questão pertinente ao social de estar inaugurando uma discussão precursora sobre determinado assunto, somos tomadas de uma certa insegurança, por nem sempre termos uma consciência ubíqua e cronológica de tudo o que já se passou nesse tempo na Terra. Para muitas questões, e neste caso, a nudez e os inquéritos de pudor dentro da nossa história não são recentes e nem inaugurais. A censura dentro da nossa história é algo incrustado em todos os entremeios da vida social, e a violência pudica é algo tão familiar e persistente ao corpo e sua expressão desde muito tempo.

Assim, fizemos uma busca iconográfica na história da arte para compreender por onde iniciar essa discussão que se concentra em discutir a relação entre arte, nudez e infância(s) e analisar, na perspectiva do ensino da Arte, a problemática da nudez artística nas práticas educativas na/da Educação Infantil.

## 2.1 UMA VIDA SEM PRECEITOS

É interessante começar a nossa análise partindo do início da história antropológica da humanidade e voltamos ao período dos nossos antepassados pretéritos, no paleolítico superior, ou mais conhecido como a idade da pedra lascada.

De acordo com as literaturas disponíveis utilizaremos neste capítulo, como referência bibliográfica para as reflexões na arte rupestre, as/os autoras/es Pessis e Martin (2015), Justamand *et al.* (2021), Justamand (2011) e Buco *et al.* (2020), que nos trazem apontamentos essenciais sobre a arte rupestre para compreendermos o tema.

É no período paleolítico superior, há aproximadamente 30.000 anos atrás, onde encontramos as primeiras manifestações estéticas e também as primeiras representações de corpos na história da arte. Tais manifestações que reconhecemos consensualmente hoje como arte rupestre, ou também como registros rupestres, termo utilizado entre os estudiosos na área da arqueologia.

Em todo o caso, e aqui em nosso caso, observar a arte rupestre dos nossos antepassados, ou seja, as manifestações que vão desde as pinturas em tons de ocre mineral em cavernas à objetos talhados em pedras calcárias, é entender que foram, possivelmente, resultados de uma dinâmica social para além da estética apreciativa de nosso tempo, pois existia nelas um significado que excedia a ideia do funcional para aquela sociedade em questão. Era para eles um produto tecnológico que fornecia uma finalidade substancial e que hoje podemos considerar um objeto artístico. Pessis e Martin (2015) iniciam essa discussão em seu texto sobre arte pré-histórica do Brasil e inferem que:

A ideia de manufatura do objeto artístico é uma concepção burguesa que não caberia em uma sociedade para a qual o essencial é a sobrevivência. O saber e o tempo eram os elementos básicos da manufatura funcional. Assim,

entre as sociedades pré-históricas, o objeto criado pela mão humana tinha finalidade prática e imediata, fosse ela material ou imaterial, e era parte das estratégias de sobrevivência dos grupos humanos [...] (PESSIS; MARTIN. 2015. p.23).

Desde as primeiras descobertas arqueológicas encontradas ao final do século XIX, nas extensas paredes rochosas na caverna de Altamira, na Espanha, os registros rupestres vêm despontando como informações inegáveis para se analisar as relações dos nossos antepassados com as coisas mais substanciais em suas vidas. As cavernas eram locais onde se refugiavam das noites agitadas do paleolítico e nas paredes expressavam seu cotidiano e costumes sociais através de grafismos, figuras antropomórficas e zoomorfas expressas em diversas cenas e desenhos de animais realistas.

Entre os temas mais recorrentes nas pinturas rupestres, estavam as representações de cenas de caças e caçadores em que intencionavam, de acordo com os estudos arqueológicos atuais, uma convicção mágica de que esses animais representados pudessem ser os próprios seres, facilitando assim a caça; ritos de passagens, muitos eventos inter pares que evidenciavam a socialização com outras tribos; símbolos gráficos que continham significados intrínsecos àquela comunidade que residiam pelas redondezas e as que transitaram efemeramente e, o que mais nos interessa aqui, cenas de nu, nascimentos e um cotidiano sexual explícito.

Nesse sentido, utilizaremos o artigo de Justamand *et al.* (2021) sobre o cotidiano ancestral e as representações sexuais rupestre no Parque Nacional Serra da Capivara (PNSC) como orientação para entendermos o complexo dinamismo social daquela época e elencar possíveis reflexões quanto as corporeidades e seus princípios.

Contextualizando, o Parque Nacional da Serra da Capivara (PNSC) é um dos tesouros arqueológicos mais ricos que se tem conhecimento atualmente em nosso país e no mundo, se situa na região Sudoeste do Piauí, e é uma unidade de conservação e de proteção integral e patrimônio histórico cultural reconhecido pela UNESCO desde 1991. Aqui no Brasil, as pinturas rupestres também foram as primeiras manifestações artísticas/estéticas reconhecidas da nossa pré-história como nos informa Pessis e Martin (2015).

Justamand *et al.* (2021) nos provocam a refletir sobre as cenas desnudas e sexuais encontradas no PNSC e que se repetem por todo o mundo com a seguinte discussão:

As diversas cenas encontradas no PNSC, sejam de ordem sexual ou não, apontam para a importância do corpo humano, suas representatividades e práticas sociais que são diversas e encontram-se espalhadas no mundo, se constituindo em vestígios que nos desafiam a refletir sobre a concepção arqueológica de corpo, enquanto significado e significante, para além da tradicional arqueologia das materialidades (JUSTAMAND *et al.* 2021 p.5).

Concordamos com os autores quanto a importância que os humanos pretéritos pareciam dar representando suas sexualidades e intimidades, sem pudores, de modo a exaltar os corpos e os atos sexuais, sendo o mais curioso nessas representações, a diversidade de atos que poderiam ser considerados na modernidade de nossos tempos, absurdos e hediondos. Como informado na pesquisa científica empreendida pelos autores, existem cenas em que se observam relações “[...] entre pessoas de sexos e idades – supostamente – diferentes, de mesmo sexo e até mesmo com animais” (JUSTAMAND *et al.*, 2021, p. 3).

Um outro detalhe importante sobre a leitura dessas representações do paleolítico é quanto à questão da subjetividade do observador que a analisa, tendo em vista sua cosmovisão pessoal que implica em não só uma forma de interpretar, mas em diversas possibilidades e que não podem ser descartadas. Ou seja, estamos aqui para observar e refletir sobre culturas e ritos eternizados nas paredes rochosas de um passado muito distante, não podemos pensar em uma análise consensual quanto a isso, pois não existirão certezas concretas sobre certos fatos, mas sim, “[...] observar as recorrências no registro rupestre, os vestígios arqueológicos diretos encontrados no local e tentar construir uma ponte entre presente e o passado, para acessar a ambos” (JUSTAMAND *et al.*, 2021, p.5).

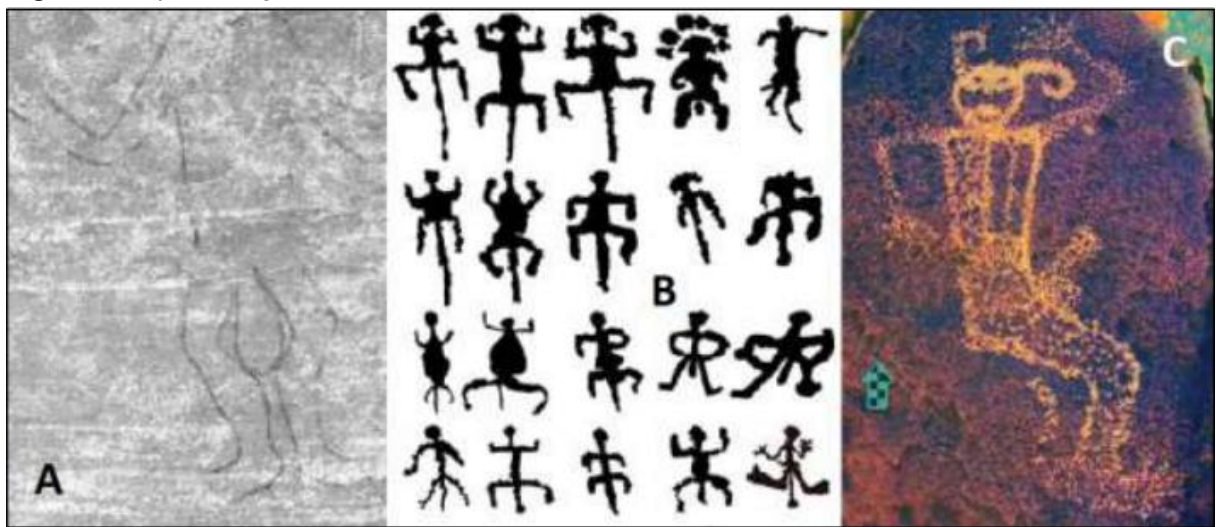
É interessante ressaltar sobre as múltiplas interpretações, pois como já mencionado, existem registros rupestres por toda a extensão do planeta e por mais aparente semelhanças que existam entre grafismos e símbolos, eles vão estar situados em contextos diferentes geograficamente e etnograficamente.

Entretanto, para a análise dessa pesquisa, nos ocupamos em identificar junto dos autores citados, as figuras com padrões específicos de “corpos” ou como é chamado

nos estudos antropológicos de antropomorfos. Justamand *et al.* (2021, p.5) nos demonstra os aspectos importantes que devemos pontuar que são “[...] cabeça, eixo da coluna vertebral, membros superiores e inferiores e uso de equipamentos manuais ou adereços”.

Os gêneros eram demarcados pontualmente pelas genitálias, no masculino, os bastões fâlicos (Figura 2), e no feminino, variações de vulvas em formatos de círculos e semicírculos, ou formas triangulares (Figura 3).

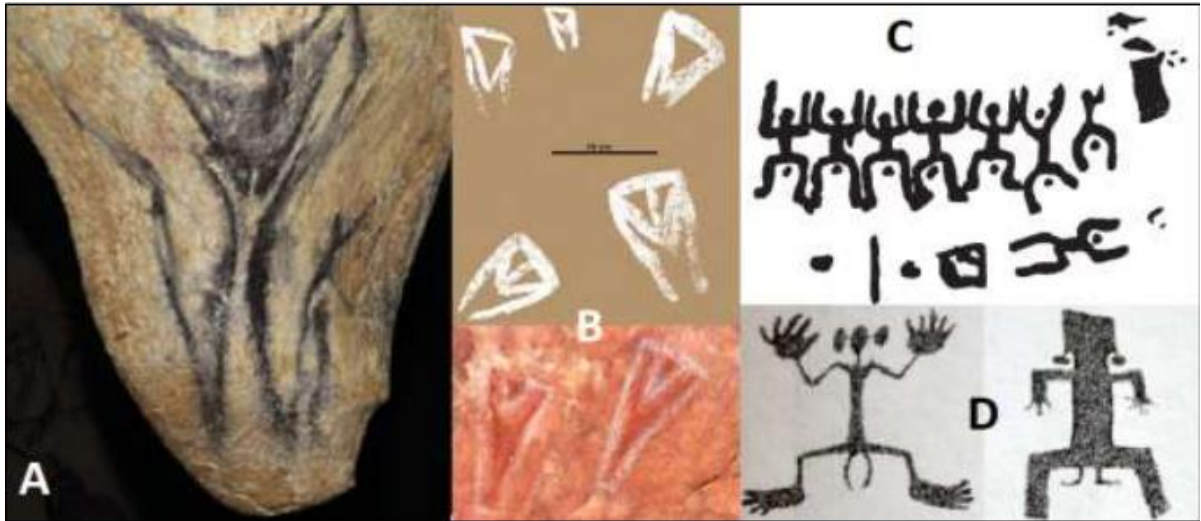
**Figura 2.** Representações do masculino<sup>4</sup>



Fonte: Justamand *et al.* (2021, apud Soukopova, 2017, p. 72); Justamand *et al.* (2021, apud Vidal, Ferraro e Pagni, 2016, p. 84); Justamand *et al.* (2021, apud Hampson, 2011, p. 285).

<sup>4</sup> Representações do masculino: à esquerda, Figura itifálica em Tassili, na Argélia (A); representações masculinas de figuras rupestres no Parque Nacional de Talampaya, na Argentina (B); Figura rupestre masculina em Trans-Pecos, no Texas, Estados Unidos (C).

**Figura 3.** Representações do feminino<sup>5</sup>



Fonte: Justamand *et al.* (2021, *apud* Fritz e Tosello, 2015, p. 27); Justamand *et al.* (2021, *apud* Gunn e Lowish, 2017, p. 199); Justamand *et al.* (2021, *apud* Bevan, 2015, p. 30); Justamand *et al.* (2021, *apud* Hays-Gilpin, 2004, p. 27 *apud* The Arctic University of Norway, 2014, p. 40).

Os autores que também se embasam em outros estudiosos para aprofundar suas pesquisas, dentre eles Dubal (2017), que nos apresenta pinturas de cenas de sexo possivelmente heterossexual, na Austrália (Figura 4), na Nova Caledônia e na Itália, e Mykhaillova (2017) aponta para sua ocorrência na Rússia.

**Figuras 4.** Cena de relação heterossexual em Brady Creek, Austrália.



Fonte: Justamand *et al.* (2021 *apud* Dubal, 2017).

<sup>5</sup> Representações do feminino: à esquerda, uma estalactite em Chauvet, na França (A); esquema de pinturas rupestres e pinturas in situ, em Nawarla Gabarnmang, na Austrália (B); à direita, no alto, esquema de antropomorfos femininos no Vale Camonica, na Itália (C); figuras com uma vagina, do sudoeste dos Estados Unidos.

Relações homoafetivas que tanto trazem problematizações entre os estudiosos também são citadas nos trabalhos de Barthes, Crochet e Raymond (2015) encontradas na Noruega, na Espanha, na Suécia, no Peru e no Egito; de Epprecht (2013), com ocorrência no Zimbábue (Figuras 5 e 6).

**Figuras 5 e 6.** Registros rupestres homoeróticos: à esquerda, em Tanum, Suécia; cena digitalizada de pintura rupestre no Zimbábue, à direita.



Fonte: Justamand *et al.* (2021 *apud* The Arctic University of Norway, 2014); Justamand *et al.* (2021, *apud* Epprecht, 2013).

Se os nossos antepassados pretéritos pudessem viver por um dia nos nossos tempos atuais, poderiam cometer um dos crimes mais abjetos dessa atualidade, dentro da pesquisa dos autores já citados para nosso estudo, a bestialidade também era uma manifestação rupestre muito comum e encontrada globalmente afirmado nos estudos de Goldhahn & Fuglestedt (2012) e Sansoni & Galvaldo (2015).

Bestialidade, também conhecido atualmente como zoerastia, é o ato de se relacionar sexualmente com animais sem que exista qualquer tipo de conexão emocional entre essa relação, como Justamand *et al.* (2021, p.9) pontua “[...] de modo oportunista e isolado na falta de parceiro adequado”, o que se diferencia da zoofilia que apesar da linha tênue entre ambas, a zoofilia é considerada uma psicopatologia e classificada internacionalmente como doença.

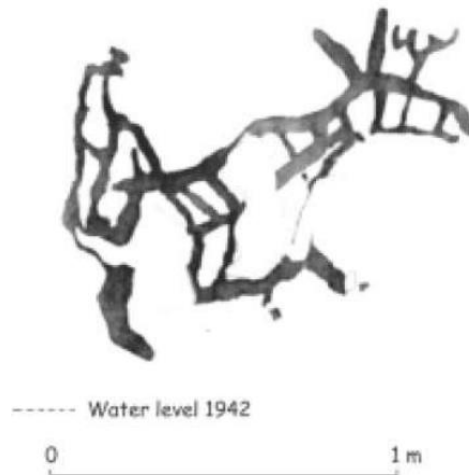
É interessante que os autores levantam a questão da impossibilidade de identificar as motivações emocionais reais de tais práticas por conta do deslocamento de tempo e

contexto que não nos cabe compreender atualmente. Justamand *et al.* (2021, p.9) dialoga com outros autores sobre isso ressaltando que:

É preciso considerar que os nossos parentes mais antigos tinham “suas próprias leis e normas. Normas que, se obviamente precisam dos indivíduos para poderem se concretizar, ditam a esses indivíduos como devem ser atualizadas e materializadas” (SOUZA, 2015, p.78 *apud* JUSTAMAND *et al.*, 2021, p.9).

A seguir, trazemos cenas onde a bestialidade foi retratada, na Angermânia, Suécia (Figura 7), e uma outra encontrada no sítio arqueológico do PNSC no Piauí (Figura 8).

**Figura 7.** Cena esquemática de bestialidade entre homem e alce na Angermânia, Suécia.



Fonte: Justamand *et al.* (2021 *apud* Bolin, 2000)

**Figura 8.** Cena de corpos humanos relacionando-se com um animal no PNSC (PI).



Fonte: Justamand (2011, p. 238)

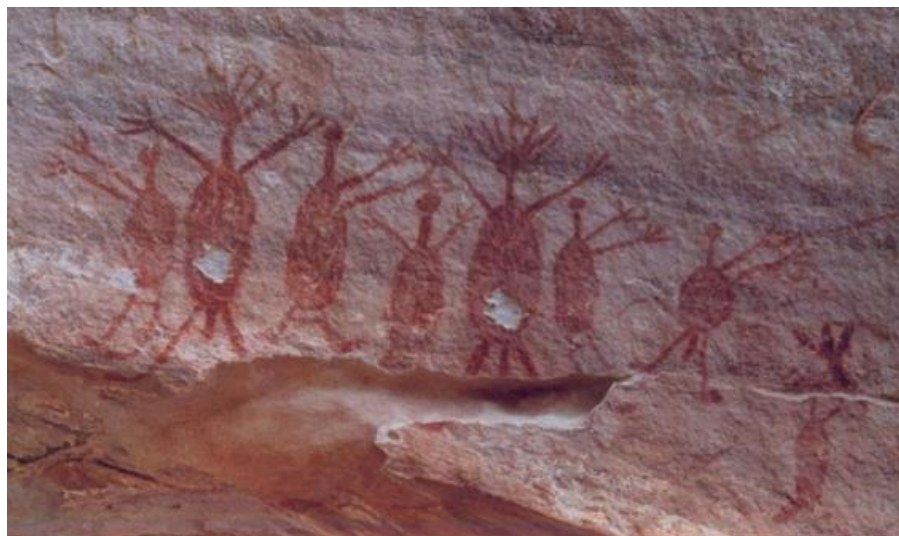
As genitálias também eram representadas em cenas de rituais, danças e lutas, mas dependendo do contexto, a demonstração de vulvas e falos em cenas de cotidiano não sexual nas pinturas pareciam envolver uma simbologia intencional para os nossos artistas pretéritos.

De acordo com a pesquisa empreendida por BUCO *et al.* (2020) existia algo de significativo naquela cena, na qual demarcar o gênero fosse interessante, mas que em outras cenas semelhantes, isso dentro de uma localidade comum, as genitálias não apareciam.

O estudo em questão se concentra mais uma vez no PNSC (PI), e é provável que possa existir uma conexão dos achados aqui para com outros lugares do mundo. Mas em nosso território especificamente, a pesquisa elenca hipóteses para interpretar onde parecia existir “[...] um código de conduta do período (ARRIZABALAGA, 2005), pois indicavam onde era preciso aparecer às genitálias (os falos e as vulvas) e onde eram desnecessários” (BUCO *et al.*, 2020, p. 256).

Na cena a seguir por exemplo, os artistas pontuam os gêneros em uma representação de algum ritual ancestral (Figura 9).

**Figura 9.** Detalhe do painel pictórico da Toca da Passagem com representação de genitálias masculinas e femininas, Serra Branca, PNSC (PI)



Fonte: BUCO *et al.* (2020 *apud* JUSTAMAND, 2013)

Existe uma outra cena também muito constante no PNSC (PI), na qual os antropomorfos aparecem de mãos dadas com seus falos eretos (Figura 10),

supostamente pareciam estar em um momento de alegria por estar ali desfrutando de um tempo em conjunto e por isso se divertindo como supõem os autores da pesquisa em questão (BUCO *et al.*, 2020).

**Figura 10.** Cena das mãos dadas e falos eretos: Boqueirão da Pedra Furada.



Fonte: BUCO *et al.* (2020 *apud* JUSTAMAND, 2013)

Por fim, é interessante tratarmos também da questão da mulher ancestral, da sua relevância nas sociedades pretéritas em que, diferentemente dos tempos modernos, geriam comunidades e “[...] participavam muito mais efetivamente da vida e das tomadas de decisões dentro dos grupos do que se pode imaginar” (WRAHGHAM, 2010, *apud* BUCO *et al.*, 2020, p. 253).

As mulheres tinham funções de destaque como o “[...] garantir a alimentação básica do grupo, por meio da coleta de frutas, verduras” (REED, 1980 *apud* BUCO *et al.*, 2020, p. 253) e “[...] a caça/domesticação de pequenos animais” também eram “[...] atribuições das mulheres da época” (SAHLINS, 1978 *apud* BUCO *et al.*, 2020, p. 253).

E por que não falar também da mulher ancestral artista, da mulher que se expressava pictoricamente e produzia manualmente seus artefatos. Em muitos estudos antropológicos modernos se subjetificou uma narrativa autoral masculina, partindo de um entendimento de que a mulher no mundo ancestral não pudesse ter também uma expressividade pictórica tal qual os homens. Um exemplo disso é a Vênus de Willendorf (Figura 11), considerada até então uma das primeiras estatuetas

produzida na arte do paleolítico, em muitos estudos se constatou a teoria de que ela teria sido feita a partir de um olhar masculino, demonstrando a fertilidade do corpo feminino através de curvas voluptuosas, de seios fartos e grandes nádegas.

A crença envolvida no nome dado a estatueta, “Vênus”, é também resultado de uma perspectiva masculina de erotização e desejo à uma idealização da mulher que precisaria demonstrar tais características para serem intituladas divindades.

**Figura 11.** Vênus de Willendorf<sup>6</sup>



Fonte: wikipedia

Mas em 1996, um estudo disruptivo provocou um novo olhar a essa pequena e delicada estatueta. Um artigo publicado pela revista *American Anthropologist* e intitulado “*Towards Decolonizing Gender: Female Vision in the Upper Paleolithic*”<sup>7</sup> nos revela uma nova hipótese, os autores Catherine Hodge McCoid e Leroy D. McDermott questionam: e se na verdade, o autor dessa estatueta e de muitas outras fossem mulheres e não os homens? O artigo traz em um esboço, os formatos de variadas estatuetas de representação feminina já encontradas até hoje. E descreve as características comuns delas como:

[...] uma cabeça sem rosto, geralmente virada para baixo; braços finos que

---

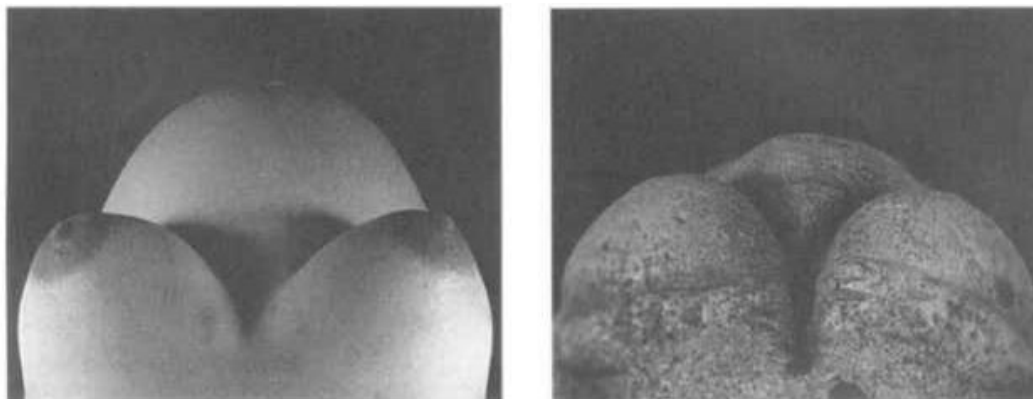
<sup>6</sup> Vênus de Willendorf, c. 24.000-22.000 a.C., pedra calcária 11,1 cm de altura (Museu de História Natural, Viena) (foto: Bryan Zygmunt apud Steven Zucker, CC BY-NC-SA 2.0)

<sup>7</sup> McCoid, Catherine Hodge, e Leroy D. McDermott. “Toward Decolonizing Gender: Female Vision in the Upper Paleolithic.” *American Anthropologist*, vol. 98, no. 2, 1996, pp. 319–26. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/682890>. Acesso em: 15 nov. 2022.

desaparecem sob os seios ou se cruzam sobre eles; um tronco superior anormalmente fino; seios volumosos e pendulares; nádegas e/ou coxas grandes; um abdômen proeminente. Presumivelmente grávido; às vezes com um grande umbigo elíptico coincidindo com a maior largura física da figura; e muitas vezes pernas estranhamente dobradas, anormalmente curtas que se afinam até um ponto arredondado de pés desproporcionalmente pequenos (McCROID; McDERMOTT, 1996, p. 320, tradução nossa).

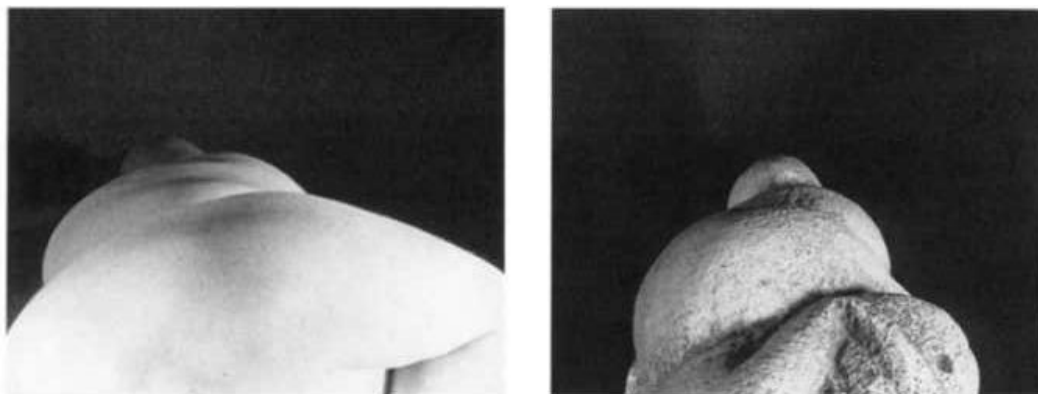
Por mais desproporcionais que pareçam, tais características podem ser uma tentativa de reprodução desses corpos, um tanto quanto fieis, e de uma perspectiva própria da mulher que a teria esculpido. Para provar essa teoria, os autores do artigo fazem um estudo fotográfico comparando as imagens das estatuetas com as de uma jovem grávida (Figuras 12, 13 e 14).

**Figura 12.** Vista superior do corpo. À esquerda, a jovem grávida; à direita a estatueta.



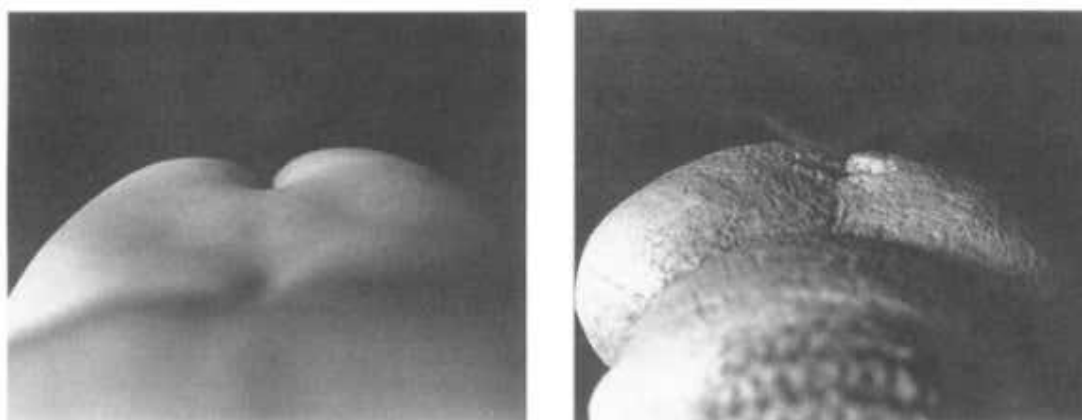
Fonte: McCROID; McDERMOTT (1996, p. 321)

**Figura 13.** Vista da lateral do corpo.



Fonte: McCROID; McDERMOTT (1996, p. 322)

**Figura 14.** Vista das costas.



Fonte: McCOID; McDERMOTT (1996, p. 323)

Como já afirmado anteriormente, falar sobre arte rupestre e ter certezas concretas sobre as reais motivações de seus criadores/as torna-se quase que impossível, entretanto, quando refletimos sobre esses debates múltiplos, eles nos proporcionam um conjunto de reverberações possíveis.

Por que não poderíamos supor que certas estatuetas fossem realmente a perspectiva de uma mulher que, olhando para sua própria figura grávida, quisessem celebrar e eternizar essa imagem em uma escultura? Corpos fascinantes que pudessem reverberar seu poder e beleza sem preceitos ou modelos.

Trazer as diversas reflexões sobre como nossos antepassados lidavam com os corpos nus e as normas sociais empregadas, nos leva a um novo patamar dessa pesquisa. Entendemos a partir daqui que nos tempos remotos, as pessoas que habitaram a Terra compreendiam o formato de ver o mundo através de seus corpos, ou melhor, de deixar que o mundo os atravessasse, experimentando e testemunhando de formas variadas e vivências únicas, sem um preconceito estabelecido, preconceitos estes que foram projetados em nossa sociedade atual, como uma nova forma de pensar os corpos e as relações sociais, sexuais e culturais.

Nessa perspectiva, é a partir dessas novas formas de ver os corpos que daremos seguimento no próximo capítulo.

## 2.2 SOBRE O VERBO QUE SE FEZ CARNE E A CARNE QUE SE VIU NUA

Antes era somente sobre o corpo, e o corpo que se correlacionava com o meio, com o entorno. O corpo caçador, o corpo ritualístico, o corpo sexual, o corpo desavergonhado. Mas em algum momento, naquele tempo, outras demandas sobressaíram a narrativa única do corpo, novas percepções a partir das observações sobre o mundo em que vivia. A necessidade de maior subsistência sempre latente nas sociedades anteriores, algo comum a todos os seres vivos. Novas concepções de mundo coadunando com o progresso? Ou seria o progresso despontando nesse horizonte medieval os antolhos do novo mundo?

Como vimos na era paleolítica, o corpo era o mundo e o mundo perpassava pelo corpo. Mas as relações foram se modificando a partir do momento em que o ser humano começou a investigar suas próprias relações com o mundo. Movidos a se questionar sobre um conhecimento mais profundo sobre si mesmo em sua trajetória no espaço, as lógicas sociais precisavam ser revistas a cada nova conexão. Le Breton (2006) quando descreve sobre os elementos etnológicos que uma sociedade pode construir nos diz:

O corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra: as imagens que o definem e dão sentido à sua extensão invisível, os sistemas de conhecimento que procuram elucidar-lhe a natureza, os ritos e símbolos que o colocam socialmente em cena, as proezas que pode realizar, as resistências que oferece ao mundo, são incrivelmente variados, contraditórios (LE BRETON, 2006, p. 27).

Hoje em dia, percebemos e compreendemos as mudanças de uma sociedade para outra através dos estudos atuais sobre as ciências sociais e humanas, mas também por estarmos deslocados neste tempo presente, o tempo linear e cronológico, que é uma invenção do presente e que se transmuta a cada passagem de período histórico da nossa humanidade.

Para nós, a discussão do corpo nas sociedades posteriores ao paleolítico pode ser melhor elucidada a partir da concepção de tempo, porque nossos antepassados observavam as passagens dos dias e das noites, dos tempos mais frios e outros mais quentes e que tudo retornava ao cíclico, as percepções se modificavam.

O que antes era usufruir dos frutos que a natureza oferecia, começou a ser plantar as sementes para os frutos nascerem. O que antes era caçar e matar um animal, como predadores, começou a se pensar em domesticação para mantê-lo vivo e que ele pudesse gerar filhotes e que esses filhotes pudessem também se reproduzir.

E isso é o que os estudiosos chamaram de revolução neolítica, nasce então a possibilidade de agir no presente para se antecipar o futuro. Outras coisas também se modificaram, como o abandono das cavernas itinerantes para as construções de residências próprias, o começo de uma escrita pictográfica e o desenvolvimento das primeiras instituições sociais: a família e o trabalho (PROENÇA, 2004, p.13).

Mas o que importa para endossar nossas investigações, é que em algum momento daquele tempo, nossos antepassados se empenharam em construir civilizações para além de um bem cívico comum, elas resistiram dentro do tempo para que suas histórias pudessem ser conhecidas através do seu legado cultural. E aqui já não mais em paredes rochosas, uma grande e maciça transformação acontece nas formas de se pensar objetos artísticos, a arte se consolida como um meio mais plural de propagar e eternizar os conhecimentos de mundo para as civilizações posteriores.

E dentro das nossas pesquisas, juntamente com os autores/as elencados, vamos percebendo que de forma pontual, em grande parte dos achados artísticos, de pinturas às arquiteturas, o motivo que mais evoca e questiona o corpo será o religioso.

A religião, se institui como base nas construções sociais a partir de então, e é pela devoção aos ritos, aos deuses, a magia que o mundo medieval interpreta o novo mundo. Proença (2004) destaca como a religião se insere nas decisões sociais da cultura egípcia:

Mas a religião é talvez o aspecto mais significativo da cultura egípcia. Tudo no Egito era orientado por ela: o mundo poderia – na visão desse povo – ser destruído não fossem as preces e os ritos religiosos, a felicidade nessa vida e a sobrevivência depois da morte eram asseguradas pelas práticas rituais, e até mesmo “o ritmo das enchentes, a fertilidade do solo e a própria disposição racional dos canais de irrigação dependiam diretamente da ação divina do faraó” (PROENÇA, 2004, p. 17).

Nos grandes impérios que se solidificaram nos séculos medievais, dos XIII a.C. ao I d.C., da Europa ocidental ao Oriente Médio, de povos em todas as Américas, e de

lugares mais inóspitos e remotos, a concepção de corpo pareceu perpassar de diversas maneiras pela religiosidade. Podemos visualizar esse momento pela arte trazendo dois exemplos.

Na arte dos povos da Mesoamérica pré-colombiana e pós-colombiana, o corpo se encontrou permeado entre seres místicos e naturais. Para a civilização Moche que viveu no norte do Peru entre 100 a.C. e 800 d.C., o grande deus moche Ai Apaec, o deus destruidor também conhecido como o “Decapitador”, era representado pela união de traços humanos com os do jaguar (Figura 15). Ai Apaec, vivia de sangue humano. Os mochitas acreditavam que todos os problemas da ordem do natural poderiam ser resolvidos se entregassem para esse deus, pessoas em sacrifício<sup>8</sup>.

**Figura 15.** O deus moche Ai Apaec em um mural no monumento Huaca de la Luna



Fonte: Wikimedia Commons<sup>9</sup>

Em contraste, na extremidade oposta do globo, as tradições indianas que se consolidaram a partir do primeiro milênio d.C., tem como representação divina o corpo coexistindo entre os símbolos da natureza. Shiva<sup>10</sup>, um dos principais deuses do hinduísmo, é também um deus destruidor, em sua trajetória como entidade

<sup>8</sup> Em uma entrevista à revista Super Interessante, o historiador canadense e especialista em arte mochica Steve Bourget conta sobre quando encontrou em 1996, o fosso em *Huaca de la Luna*, ao sul da atual cidade de Trujillo no Peru, onde os sacrifícios eram depositados, confirmando assim a teoria que antes pairava como uma antiga mitologia. Matéria disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/sangue-para-o-el-nino/> Acesso em: 20 jan. 2023

<sup>9</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:H\\_Luna\\_Frisorestaurado\\_lou.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:H_Luna_Frisorestaurado_lou.jpg) Acesso em: 10 fev. 2023.

<sup>10</sup> André Luiz Caes nos confirma essa informação em seu artigo sobre a disseminação dos ensinamentos do guru indiano Sai Baba e as implicações dessa corrente religiosa no ocidente das últimas décadas. Aqui nesse parágrafo nos embasamos em uma reflexão de Caes fundamentada no livro de John Bowker “Para entender as religiões”. Disponível em: [p\\_caes.pdf \(pucsp.br\)](#) Acesso em: 22 jan. 2023.

sagrada, a energia divina que o representa é a que destrói para assim transformar em algo novo, renascido (Figura 16).

**Figura 16.** Estátua de Shiva como Nataraja, ca. 990, bronze. Freer Gallery, Washington DC



Fonte: wikimedia Commons<sup>11</sup>

Até então, o que podemos traçar de entendimento da problemática a partir dessas pequenas investigações? O que Ai Apaec e Shiva parecem ter em comum além de ambos serem considerados “destruidores” dentro de suas tradições civilizatórias? É exatamente o corpo!

O corpo parecia estar no centro da narrativa religiosa, ainda como um corpo em suas particularidades, despido da vergonha. De certo a nudez parecia ter outro significado para essas civilizações medievais, o advento das vestimentas inclusive poderia ser um determinante de classes sociais em muitas civilizações, mas não com a utilidade específica em esconder algo como nos séculos modernos.

Mas a verdade é que depois das grandes revoluções nos meios de locomoção terrestres e marítimos, e isso notado gradualmente durante o período que foi a idade média e que seguiu avançando durante os séculos seguintes, um sentimento de dominação e expansão de narrativas sobre os outros se apoderou com mais expressividade nas sociedades medievais. O ser humano sempre esteve em guerra

---

<sup>11</sup> Disponível em: <File:Shiva-nataraja.jpg - Wikimedia Commons> Acesso em: 10 fev. 2023

consigo e com seus pares, e com os avanços tecnológicos as possibilidades de dominação se ampliaram. Uma das formas mais aterradoras de se obter o domínio de um povo nesse período era o de apagar a sua história, destituir suas crenças, despi-los de seus deuses (DIONIZIO *et al.*, 2020, p. 62).

Dispomos até aqui, informações que nos são necessárias para iniciarmos o destrinchar da problemática. Trazemos agora nossos principais referenciais, Lopes (2018), Agamben (2014) e Bologne (1990), para dialogar junto sobre o que se tornou decisivo para se compreender a nudez como algo assombroso.

A experiência religiosa de um povo esteve intrinsecamente conectada aos olhares e compreensões múltiplas de vida, coexistindo em suas comunidades, traçando suas verdades. Mas não podemos esquecer que muitas dessas verdades disseminadas quiseram se sobressair por entre outras como única e exclusiva.

Podemos analisar as religiões mais difundidas da atualidade e perceber o quanto elas moldaram nossos olhares e ações inconscientemente, até mesmo os olhares daqueles que não compactuam com suas ideologias. É preciso falar especificamente do cristianismo, pois sabemos do grande alcance que as sagradas escrituras foram e são usadas como predições de uma vida ideal.

Elencaremos a partir do cristianismo o quanto o entendimento da nudez perpassou e ainda perpassa pelos preceitos da religião, do que se prega como certo e o errado, de quem pode ter o corpo santo e um corpo pecador. No cristianismo, a disseminação dessas prescrições foi tão bem sucedido, que se percebe modificações até na simples concepção de tempo, o que antes era apenas passado, agora seria um passado datado no que ocorre antes e depois da encarnação de Cristo na Terra (a.C. e d.C.).

Um dos grandes veículos de disseminação do cristianismo foram as imagens sacras produzidas durante seu estabelecimento como poder de estado ainda em Roma em 311 d.C., e com essa decisão política, consegue se estender como religião oficial de outros países da Europa Ocidental nos séculos seguintes (GOMBRICH, 2012, p. 132).

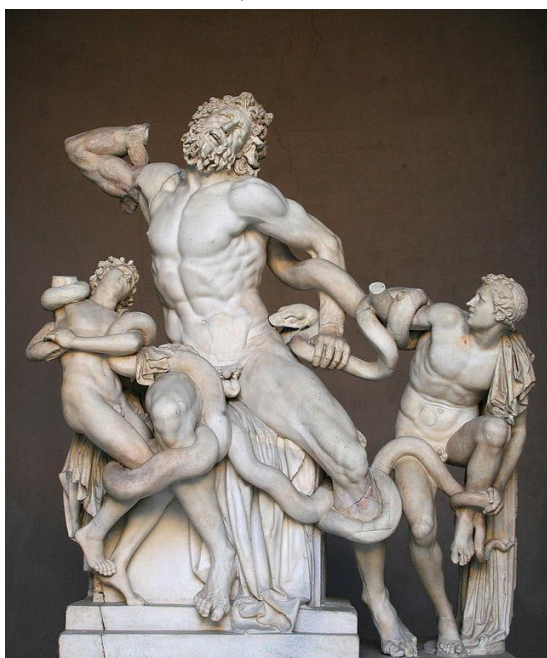
Tendo o poder e a narrativa da imagem, os humildes camponeses não teriam para onde olhar, a não ser para os imensos edifícios sacramentais que surgem adornados

em seu interior de pinturas sagradas onde se ilustrava e disseminava os ensinamentos de Jesus Cristo para os leigos e os desesperados de alma. Para Lopes (2018) quando discorre sobre as tais representações utilizadas pelo cristianismo, nos diz:

O cristianismo se apropriou das representações da mitologia greco-romana fazendo das imagens do corpo humano, nu ou vestido, eficiente meio de “propagar, catequisar, impressionar, organizar seu rebanho”, considerando “ser a imagem mais contagiosa e mais viral que a escrita”, porque a “imagem mais que uma ideia provoca emoção, põe a multidão em movimento” (LOPES, 2018, p. 332).

É interessante pensar em como antes da ascensão do cristianismo o mundo ocidental ainda se prevalecia de uma cultura politeísta e as referências artísticas anteriores a eles eram as monumentais estátuas e pinturas gregas (Figura 17), os artistas gregos ainda se comprometiam em esculpir com opulência e fidelidade de traços humanos os deuses que adoravam, com um olhar muito mais investigativo ao corpo e “[...] interessados nos problemas especiais de seu ofício do que pôr sua arte a serviço de uma finalidade religiosa” (GOMBRICH, 2012, p. 111).

**Figura 17.** Laocoonte e seus filhos em mármore, c. 175-50 a.C., de Hagesandro, Atenodoro e Polidoro de Rodes. Museo Pio Clementino, Vaticano



Fonte: Wikimedia Commons<sup>12</sup>

Com as deidades gregas depositas pelo cristianismo e suas estátuas de pedras de

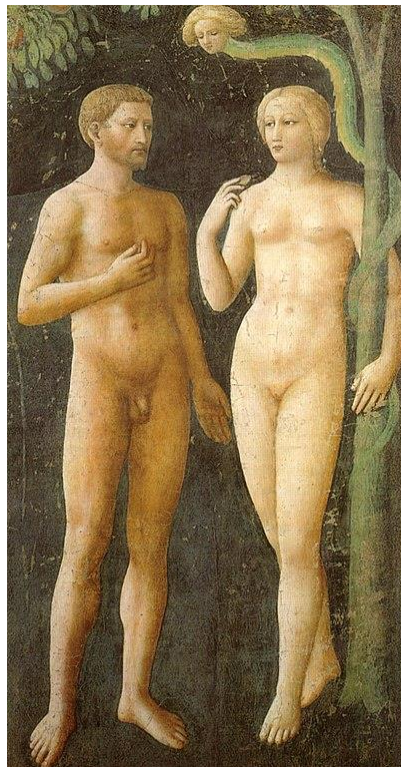
---

<sup>12</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:0\\_Laocoon\\_Group\\_-\\_Museo\\_Pro\\_Clementino\\_\(Vatican\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:0_Laocoon_Group_-_Museo_Pro_Clementino_(Vatican).jpg) Acesso em: 10 fev. 2023

beleza apolínea destruídas, os artistas do novo mundo cristão que recebiam as encomendas dos religiosos precisavam sobrepujar as convenções greco-romanas do passado, principalmente os métodos artísticos que lembrassem dos antigos deuses e da preocupação com a representação do corpo natural (GOMBRICH, 2012), mas, ao mesmo tempo representar os ensinamentos cristãos ainda com a ajuda dos métodos antigos "[...] não para evocar o prazer carnal, o erotismo ou a sexualidade, mas para traduzir e facilitar a compreensão das revelações divinas" (LOPES, 2018, p. 332).

Isso porque um dos primeiros acontecimentos determinantes para a humanidade de acordo com o evangelho cristão, foi o nascimento do pecado descrito em Gênesis, o fatídico momento em que Adão e Eva comem da fruta proibida e descobrem pela primeira vez que estavam nus (Figura 18), "[...] Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais" (Gênesis, 3:7).

**Figura 18.** A tentação de Adão e Eva no Paraíso, de Masolino da Panicale. Cappella Brancacci, Igreja de Santa Maria del Carmine.



Fonte: Wikimedia Commons<sup>13</sup>

A sociedade já imbuída no pudor disseminado pela igreja, se ocupa agora em

---

<sup>13</sup> Disponível em: [File:Cappella brancacci, Tentazione di Adamo ed Eva \(restaurato\), Masolino.jpg - Wikimedia Commons](File:Cappella brancacci, Tentazione di Adamo ed Eva (restaurato), Masolino.jpg - Wikimedia Commons) Acesso em: 10 fev. 2023.

admirar as genitálias expostas nos santuários para tomar-lhes como lição moral e não como uma apreciação estética pois " [...] no fundo, o nu, as cenas de cópulas nas igrejas, são morais pois contêm uma lição que contradiz o que representam" (BOLOGNE, 1990, p. 224).

Imaginamos a partir dessas reflexões, as exigências impostas no momento em que Masolino (1383-1447) pinta o afresco da tentação de Adão e Eva para a Capela de *Branccacci*, em Florença. As genitálias que aparecem timidamente e até desproporcional a um corpo real, queriam demonstrar uma desvalorização do corpo que já prevaleciam antes mesmo do momento crucial da tragédia pecaminosa e que, de acordo com Bologne (1990):

Não são razões de pudor que em certos momentos apagam o sexo dos personagens. A supressão das partes naturais inscreve-se, aliás, numa indiferença mais generalizada pela carne, pelos músculos, pela plástica humana. A religião cristã pede à arte que traduza outras aspirações, outras crenças, outros testemunhos diferentes dos da arte pagã. As preocupações vão para a beleza moral, interior, e o que se perde em beleza plástica é compensado pela extraordinária força interior que emana do homem medieval (BOLOGNE, 1990, p. 224).

Masolino trouxe suas interpretações dentro das convenções artísticas que prevaleciam em sua época, mas que também se associa com as formas de se pensar o corpo na concepção simbólica da igreja. Poderíamos interpretar essa passagem bíblica das mais diversas formas dentro de influencias sociais e culturais de um século, mas sabemos que uma única interpretação estabelece limites, impõe certezas, o que pensando nos contextos cristãos dos séculos medievais eram objetivos muito pertinentes.

Partindo do entendimento simbólico e das concepções da igreja católica que se consolidam quanto a nudez de Adão e Eva após a queda, percebemos que a nudez se torna a partir dessa narrativa bíblica "[...] inseparável de uma assinatura teológica" (AGAMBEN, 2014, p.91). Para esse autor,

[...] isso não ocorre por causa de uma simples ignorância precedente que o pecado anulou. Antes da queda, mesmo sem estarem cobertos por nenhuma veste humana, não estavam nus: estavam cobertos por uma veste de graça, que os envolvia tal como um traje glorioso (AGAMBEN, 2014, p. 92).

Esse traje glorioso era como uma névoa aos olhos que os impediu de ver a pura

corporeidade, o “[...] desnudamento da pura funcionalidade, um corpo ao qual falta toda nobreza, porque a dignidade última do corpo estava encerrada na glória divina perdida” (AGAMBEN, 2014, p. 94).

Na narrativa bíblica, o casal após comer do fruto proibido se encontram com um Deus furioso que os veste com túnicas de peles e os expulsa do paraíso (Figura 19).

**Figura 19.** Detalhe do relicário de prata de Santo Isidoro (século XI), Basílica de Santo Isidoro, León, Espanha.



Fonte: Agamben (2014, p.96)

As vestes de pele que os vestiam eram o indício do que não poderia mais retornar, os olhos agora abertos, se esvaíram pelos ares a inocência e imortalidade contida na nudez paradisíaca. Em muitos provérbios de santos das tradições antigas, como as encontradas em São Nilo, em Teodoreto de Cirro e em Jerônimo, diziam que as túnicas de pele, as peliças, eram consideradas “[...] o símbolo da morte (AGAMBEN, 2014, p.97).

A partir de então, o corpo se torna corruptível e a ideia de que um corpo puro agora, só poderia ser alcançado na fé e devoção aos ensinamentos de Cristo, só por meio dele alcançaríamos um corpo santo. O corpo humano era interpretado como o corpo da perdição, dos desejos carnis, sexuais, da libido. Entendemos a partir de então, que a nudez plena nos séculos medievais é incessantemente punida pela igreja, não existia distinção entre o que era nudez sexual ou nudez natural, toda aparição era condenada e deveria ser extirpada (Figura 20).

**Figura 19.** A expulsão do Paraíso (1425). Afresco de Masaccio. Capela Brancacci, Igreja de Santa Maria del Carmine, em Florença.



Fonte: Wikimedia Commons<sup>14</sup>

E como grandes influenciadoras da época, as igrejas poderiam provocar medo e repreensão nas multidões de devotos, principalmente porque estamos refletindo sobre um período no qual grandes catástrofes naturais e sanitárias aconteciam como por exemplo, a Grande Peste na Europa no século XV. Esse contexto movia o imaginário da sociedade que se amparava na salvação em Cristo, por achar que estariam lidando com “[...] o fim dos tempos descritos nas sagradas escrituras” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p.26). Não era o inferno uma possibilidade interessante de viagem eterna após a morte, ao contrário, ele era delatado pela igreja como o lugar mais abominável e penoso que existia e representado das formas mais tenebrosas pelos artistas em pórticos, vitrais e pinturas nas catedrais (Figura 21). Porém, por incrível que parece talvez fosse o inferno, o único lugar onde a nudez plena pudesse ser aceitável, “[...] no corpo dos danados irremissivelmente oferecido aos tormentos eternos da justiça divina” (AGAMBEN, 2014, p. 93).

<sup>14</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Masaccio\\_expulsion-1427.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Masaccio_expulsion-1427.jpg) Acesso em: 3 fev. 2023.

**Figura 21.** Fila de figuras nuas, acorrentadas, arrastadas ao inferno no dintel da catedral de St-Trophime, em Arles c. 1180



Fonte: Wikimedia Commons<sup>15</sup>

### 2.3 PUDIBUNDARIA MODERNA: SOBRE CORPOS TARJADOS E CENSURAS CONTEMPORÂNEAS

Pudibundaria, é o termo usado repetidas vezes por Bologne (1990) em seu livro *História do Pudor*. Um neologismo jocoso da palavra pudibundo, desconhecida até o momento de emprendermos nessa curiosa pesquisa. Já o significado de pudibundo<sup>16</sup>, um adjetivo para quem peca nos excessos do pudor. Pudibundaria é a definição perfeita para o que se segue dentro da sociedade europeia e o que se alastra pelo globo diante a disseminação do cristianismo.

Mesmo diante de fatos da história como a credibilidade e centralidade de poder da Igreja católica como exposto no capítulo anterior, os antagonismos se elevavam da mesma forma. As lutas ideológicas entre a igreja católica e os rebeldes protestantes, insurgiram como reformas e revoluções que ficaram conhecidas na história.

Diante de um poder centralizado da igreja, o que surge como oposição nas idealizações da hegemonia é censurado, condenado, criminalizado. De acordo com

<sup>15</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arles,\\_Saint\\_Trophime,\\_Tympanon.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arles,_Saint_Trophime,_Tympanon.jpg)  
Acesso em: 3 fev. 2023

<sup>16</sup> Pudibundo para o dicionário online de português significa: que excede em pudor; pudico. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pudibundo/>. Acesso: 12 fev. 2023

Bologne (1990):

Já não estamos habituados a associar arte e pudor. As fogueiras ateadas por Savonarola, aonde todos iam pôr os seus quadros licenciosos ou seus livros pagãos, parecem-nos cego fanatismo; as folhas de vinhas abundantemente espalhadas pelos nus no século XVIII parecem fruto de obsessão malsã e as oficinas de restauro apressam-se a apagar as borradelas de pudor que um artista posterior acrescentou à obra de um mestre (BOLOGNE, 1990, p. 219).

Savonarola, padre dominicano da Florença renascentista, encontrava no extremismo de suas atitudes, o saudosismo das épocas em que a pureza das formas predominava acima dos novos ares que os tempos renascentistas estavam trazendo. É bom ressaltar que a igreja estava em declínio, outras correntes religiosas paralelas estavam surgindo, mas a decência não. Parecia ser o fim da indecência, o decoro a partir de então não se despojava, mas se transformaria em novos formatos para corresponder os novos tempos.

Mas também é fato que a igreja já não estava mais no centro das decisões sociais, o que então movia os pudores modernos? Seriam os resquícios de temor ao Cristo ressuscitado ou ao calor das fogueiras “santas” da inquisição? O que poderíamos inferir sobre o nascimento do pudor e sua perpetuação na sociedade, seria realmente uma proteção necessária a integridade do corpo ou um consenso à censura?

O saudosismo em retornar aos pensamentos filosóficos dos gregos nos séculos das reformas e contrarreformas protestantes era uma possibilidade nos meandros do Renascimento, mas havia ao mesmo tempo uma luta constante em esconder genitálias e vituperar temas vulgares demais explorados pelos artistas renascentistas.

E para dar seguimento à nossas reflexões até aqui, traremos novamente Lopes (2018) para tentarmos entender através da arte os caminhos que a sociedade delineou até os tempos atuais.

Falar de censura, é também falar sobre ideais políticos. E a arte que se entremeia por essas vias segue questionando as convenções sociais que vão se impondo em uma sociedade marcada por discursos conservadores. O medo do nu, o medo da mulher nua, o medo do pecado, o medo do erótico, é sempre pelo medo que se evita certas condutas, o medo de se ultrapassar as fronteiras da moral e dos bons costumes.

Em contrapartida, enquanto a censura se mostra repreensiva e moralizante de um lado, o oposto é a sua contravenção. A nudez que nos séculos atuais é punida pela lei<sup>17</sup>, nunca impediu que sua manifestação acontecesse de forma ultrajante ou subversiva pelos corpos dissidentes. Em 1917 por exemplo, Amedeo Modigliani expunha sua série de nus em sua exposição individual na galeria Berthe Weill, a indignação foi tanta que a polícia manda retirar cinco quadros considerados obscenos (BOLOGNE, 1990).

Para os que assumem tais posições disruptivas, a arte se torna uma fuga para aquelas convenções sociais que se detém em enviesar pensamentos, punir condutas contrárias. Lopes (2018) também discorre em seu texto sobre artistas que em diferentes épocas contestaram censores e seus sistemas. Gustave Courbet (1819-1877) quando pinta em forma de protesto a *L'Origine du monde* em 1866, ou Hans Bellmer (1902-1975) quando produz as *Dolls* em 1936 nos apresenta por meio de suas linguagens artísticas “[...] formas de denúncia ou de enfrentamento à violência e à repressão” (LOPES, 2018, p. 340).

Diante dos fatos apresentados até aqui, podemos refletir que dentro da história da humanidade, a censura e o pudor de corpos se instauram em um dado momento nas eras medievais e se reformula em novos formatos com o passar dos séculos, acompanhando as crescentes mudanças industriais e tecnológicas da sociedade. Nos cabe agora questionar, quais seriam os atuais motivos que movem os tabus da nossa contemporaneidade? Será que ainda nos cabe continuar refletindo mentalidades do passado?

#### 2.4 INFÂNCIAS SEM CORPOS? IMPORTANTES CONFLUÊNCIAS ENTRE O ENSINO DA ARTE E NUDEZ NAS ESCOLAS

Torna-se premente nesse momento conhecer e refletir sobre o modo como professoras e professores lidam com a relação entre infância e nudez dos corpos na

---

<sup>17</sup> Aqui no Brasil, em 1940 se entra em vigor o código penal brasileiro nº2.848/1940 e pune pelo art. 233 a prática do ato obsceno em lugares públicos, ou aberto, ou exposto ao público. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91614/codigo-penal-decreto-lei-2848-40#art-233>  
Acesso em: 14 fev. 2023.

arte em suas as práticas educacionais, por isso será necessário dialogarmos com Salles (2020), Jantorn e Rebouças (2017), e Foucault (2017).

A arte como prática de aprendizagem no ensino infantil tem uma importância essencial nas experiências das crianças por proporcionar uma integração delas com o mundo. Por meio de suas experiências e vivências é que elas organizam seus processos mentais e expressam ideias e sentimentos e, através da interação, da ludicidade, da brincadeira, o ato de criação, torna-se um dos fatores mais marcantes na infância, rememorados durante toda a vida.

Quando se pensa em infância, inicialmente se evidencia uma sociedade que encarou essa fase da vida de diversas formas no contexto histórico, social, geográfico, cultural, econômico, racial e político, daí nossa opção pelo termo infâncias. Essa sociedade definiu um tratamento para essas infâncias, interferindo em seu poder de escolhas e vontades, intencionando, muitas das vezes, uma autoridade desmedida disfarçada de proteção e cuidado.

No contexto escolar, esse cuidado se manifesta em restrições, cerceamentos, deixando, como por exemplo, falar sobre temas que, social e culturalmente, dizem ser sensíveis e inapropriados para essa faixa etária. A nudez e sexualidade são as primeiras a serem banidas das conversas e das imagens, pelo fato de os adultos considerarem que as crianças não compreenderiam tais discussões e visualidades.

A questão que fica é se a escola tem por objetivo ser um local de aprendizados, por que se é necessário esperar que todo esse tempo da infância termine para se discutir sobre a nudez e suas vertentes, um tema que acreditamos ser inerente à vida? Se realmente pensamos em proteger as crianças, deixar de falar sobre tais temas que se dizem “inapropriados” é também deixar de cuidar.

Michel Foucault (2017) um grande estudioso das relações sociais, em específico sobre o tema sexualidade, escreveu em um dos seus livros publicados sobre a história da sexualidade:

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos

diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos "pavoneavam" (FOUCAULT, 2017, p. 9).

Compreendemos que a censura acaba sendo uma forma de negar às crianças um autoconhecimento. Conhecer seus limites e onde começa o limite do outro, ou seja, a construção da subjetividade tem início nesses processos, pois é assim que elas poderão se reconhecer como sujeitos incluídos no meio de muitos outros e que dividem uma experiência coletiva na qual todos compartilham do mesmo aspecto da nudez, os corpos são múltiplos, mas a experiência do nu é a mesma, e isso não é segredo para elas. Sobre a censura, Foucault (2017) infere:

Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura (FOUCAULT, 2017, p. 21).

É interessante pensar que, o que a censura acarreta, é nada menos do que uma maior curiosidade em conhecer. Se retornarmos às lembranças dos nossos processos infantis, saberemos o quanto a curiosidade esteve muito mais presente nas questões que nos eram ocultadas e censuradas aos olhos, daquelas que tínhamos livre acesso.

Podemos rememorar aqui outras lembranças e conecta-las com importantes reflexões que Salles (2020) discorre em seu texto sobre aquela fatídica repercussão midiática da performance *La Bête*<sup>18</sup>, em setembro de 2017, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), que transformou o que era uma expressão artística em crime de pedofilia e atentado ao pudor. Ele infere:

O sensacionalismo em torno do evento foi acompanhado, assim, de discursos de proteção à infância pautados mais por afetos e percepções gerados na manipulação das imagens amadoras, acompanhadas do tom de alarde, do que propriamente pela ativação da performance (SALLES, 2020, p. 137).

A performance em que hoje temos conhecimento pelas reverberações e reflexões em textos e artigos acadêmicos, foi viralizada na internet inicialmente por um vídeo tendencioso em grupos conservadores no *facebook*, desapropriando toda a experiência de uma criança com a arte-performance, expondo-a a situações

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.wagnerschwartz.com/la-b-te>. Acesso em: 14 fev. 2023.

constrangedoras e traumáticas desnecessárias. Será que realmente é sobre reivindicar proteção às crianças dos corpos nus ou a proteção de si mesmo para com as crianças?

Interpretar a nudez é como vimos até então, um processo subjetivo e depende dos aspectos sociais e histórico-culturais que movimentam o meio em que os sujeitos estão inseridos. Se deparar com o nu é entender que muitos caminhos podem ser tomados para o entendimento da experiência, encarar a nudez artística de alguma obra ou performance de uma forma pornográfica, por exemplo, é um entendimento completamente destoante da experiência visual de se enxergar o nu com uma percepção mais poética, do corpo como lar e não como objeto sexual.

Entendemos então que a nudez como qualquer outro tema inerente a vida, é necessário ser abordado para que se naturalize um corpo com todas as suas demandas. Até porque o não diálogo de temas dito sensíveis como a nudez e muitos outros, nunca impediram que coisas ruins deixassem de acontecer ou de existir. Mas é abordar e refletir de forma respeitosa juntamente com as crianças, criando condições para que elas possam discernir “[...] situações em que a nudez figura ou constitui a vida e as obras de arte” (SALLES, 2020, p. 138).

Desde os primeiros movimentos artísticos conhecidos na história da humanidade, podemos perceber a importância dada em representar os detalhes do corpo nu, principalmente em séculos antecessores a reprodução fotográfica, no qual as maiores preocupações estavam em sobreviver a pestes e guerras. Corpos nus eram retratados em pinturas religiosas, adornando catedrais sem pudores ou censuras, onde olhares curiosos infantis tinham permissão.

Se no passado, corpos desvelados eram retratados com tanta naturalidade para que as pessoas pudessem contemplá-los sem restrições, por que na contemporaneidade dos nossos tempos os olhos precisam estar cerrados a essa nudez, e corpos e mentes trajados de vergonha e pudor? E principalmente, o que as crianças podiam presenciar na nudez anterior e hoje não mais? O que mudou? Muitas questões que ainda demandam reflexões, e também desejos de alcançar respostas juntamente com os referenciais teóricos necessários que vamos reunindo e tentando dar um acabamento até o fim desta jornada acadêmica.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para responder ao objetivo geral desta pesquisa, cuja proposta pretende **discutir a relação entre arte, nudez e infância(s) e analisar, na perspectiva do ensino da arte, a problemática da nudez artística nas práticas educativas na/da Educação Infantil**, a metodologia da pesquisa se fundamenta na literatura crítica do campo da arte, do ensino da Arte, bem como de textos relativos à representação do corpo, que exploram a questão da nudez nas relações sociais e principalmente a questão da censura e o olhar proibitivo do tema perante as infâncias na sociedade atual, trazendo à luz, diálogos possíveis entre arte, nudez e práticas educativas voltadas para o ensino infantil.

Metodologicamente, optamos pela pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso no qual vamos analisar eventos acerca da censura da nudez nas práticas educativas para/com crianças pequenas.

Em seu *e-book* sobre metodologia do trabalho científico, os professores Cleber Prodanov e Ernani Freitas (2013) nos fornecem dados de forma bastante didática sobre um estudo de caso ressaltando que “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p.61).

Sendo assim, é pertinente utilizar esse método de pesquisa quando se busca compreender situações concernentes aos fenômenos sociais a partir de uma produção de informações de um determinado grupo a ser estudado e posteriormente, a análise desses dados com o propósito de elaborar uma “[...] teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados” (MARTINS, 2006, *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 61).

Ainda dialogando com Prodanov e Freitas (2013, p.51), de acordo com as classificações de uma pesquisa científica, o estudo de caso se caracteriza dentro de uma perspectiva lógica, em ser uma pesquisa aplicada pois “[...] objetiva gerar

conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais".

Como uma pesquisa exploratória, dentro de um ponto de vista objetivo, agrega um levantamento bibliográfico prévio para melhor delimitar o tema da pesquisa e assim, orientar a fixação dos objetivos e a formulação de hipóteses por meio das entrevistas e análises de exemplos que possam corroborar para o entendimento da problemática investigada.

Importante destacarmos que a intenção desta pesquisa, conforme pontuado anteriormente, surgiu após o contato com uma situação de advertência pela equipe pedagógica em um CMEI, devido a uma atividade de leitura de imagens proposta pela professora preceptora do estágio no Residência Pedagógica em que fui bolsista, e a posterior análise dos formulários foi o que me intrigou e motivou a reunir referenciais bibliográficos para maior compreensão sobre essa questão.

Compreendemos que a pesquisa possibilitará discutir diferentes posicionamentos sobre como a comunidade escolar aborda a nudez nas práticas educativas com crianças pequenas, bem como refletir sobre como a nudez trabalhada no ensino da Arte vem sendo ou não abordada na Educação Infantil, pois de acordo com Salles (2020):

É oportuno pensar, pois, que é o conhecimento do corpo, com seus modos e lugares singulares de aparição, construção e afetação, que torna crianças também capazes de discernir distintas situações em que a nudez pode vir à tona. O corpo carrega imagens, culturas e saberes que nos compõem desde a mais tenra idade, e, assim, conhecer-se (e produzir arte com crianças) passa por sua (nossa) compreensão e sensibilidade encarnadas (SALLES, 2020, p. 138).

Percebemos então, diante o estudo aprofundado das ferramentas metodológicas científicas existentes que a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, vai ao encontro desse contexto, pois inicialmente voltei à escola em que o fato aconteceu e assim, iniciei o estudo juntamente com a professora preceptora que me apresentou o problema. Posteriormente, propusemos a realização de uma atividade de arte em que utilizamos a leitura de imagem como metodologia para abordar o nu nas representações artísticas.

As atividades inicialmente foram pensadas para as crianças de 4 a 5 anos de idade com o objetivo de produzir dados mais precisos sobre a questão da nudez aqui investigada. Entretanto, devido a questões organizacionais da professora, as proposições se expandiram, ou seja, também foram vivenciadas com crianças de idades mais tenras (de 2 anos),

Tais possibilidades nos permitiram refletir quanto a classificação dos conteúdos indicativos para as faixas etárias das crianças e para quem essas classificações beneficiam dentro de suas orientações e permissividades. E aqui, pensar para além dos limites sensíveis das experiências infantis que são invisibilizadas, mas também pensar no quanto o entendimento do desenvolvimento infantil por muitas vezes perpassou pela ideia de uma infância subordinada intelectualmente ao modo adulto de conhecer e pensar, como se a infância, de acordo com Kastrup (2000), fosse um estágio inferior a ser superado do desenvolvimento humano.

Podemos assim, articular vias ao pensar sobre essas questões a partir das reflexões dessa autora que é doutora em psicologia cognitiva, e que, em seu artigo sobre “O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea”, se contrapõe a tais entendimentos, predominantemente piagetianos, e ressalta:

Desenvolver-se é, deste ponto de vista, superar deficiências cognitivas, completar lacunas, deixar para trás estruturas cognitivas imperfeitas que impedem a criança de conhecer como um cientista. A adoção de uma perspectiva epistemológica faz com que o problema de tais transformações seja colocado sob a égide do progresso e da previsibilidade e a investigação da criança reste assombrada pela forma adulta de conhecer (KASTRUP, 2000, p. 374).

Compreendemos que as crianças investigam o mundo desde os primeiros anos de vida, e temos a propensão de subestimar essas investigações ou não as perceber. E isso diz muito sobre o conceito de devir-criança cunhado por G. Deleuze & F. Guattari (1997) e elucidado por Kastrup (2000), “[...] Deleuze afirma: a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (DELEUZE, 1997, *apud* KASTRUP, 2000, p. 378).

Enquanto crianças investigamos e fluímos entre territórios inventivos, mas chegamos na *adulterez* controlando a realidade por regras prévias, sucumbindo experiências,

observando o mundo pela janela da passividade. O devir-criança é o desvio que falta na forma adulta. Para Kastrup, o devir-criança:

É uma atividade cognitiva que pode ser dita exploratória ou experimental pois não aguarda pré-requisitos, não espera regras, mas lança-se no presente imediato, possuindo uma velocidade que a faz deslizar e ocupar as brechas que existem entre as formas já conhecidas (KASTRUP, 2000, p. 379).

Quando Kastrup (2000) traz inferências sobre as questões de Michel Tournier que em um de seus textos se questiona sobre se “Existe uma literatura infantil?” (TOURNIER, 1973, p.33-34 *apud* KASTRUP, 2000, p. 380), ela nos evoca inquietações que se articulam com os fatos investigados neste estudo de caso.

Para Tournier, suas vivências enquanto escritor, o fez questionar como lá em seu tempo, as experiências infantis com as literaturas poderiam ser as mais diversas e fruídas, porém as características definidoras para que tal literatura exista parecem demonstrar que “[...] a literatura para crianças é apenas uma obra de arte que alia simplicidade e precisão” (KASTRUP, 2000, p. 380).

Importante situar que, esse pequeno diálogo com Tournier e Kastrup se deve ao fato de que nossa proposta de atividade com as crianças do CMEI teve como alicerce a literatura infantil dentro da temática do nu, reunindo assim dados para as análises do estudo em consonância com as concepções teóricas abordadas até aqui que acolhem o devir-criança como caminho para as potências inventivas existentes ao acessá-las nas práticas educativas.

A leitura de imagem também fez parte da realização da proposta, e se insere como provocadora de outras narrativas inventivas, e é a partir da atividade de leitura de imagem com as crianças que produzimos uma história coletivamente e também desenhos com e a partir das narrativas criadas.

As imagens propostas são de fundamental importância para se pensar uma leitura estética que construa significados e conexões “[...] para si mesmos e para o mundo” (OLIVEIRA, 1999, *apud* ROSSI, 2015, p. 214).

Maria Helena Wagner Rossi (2015), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em seu texto sobre “Leitura visual e educação estética para crianças” nos conduz a refletir sobre as relações entre a educação

estética de crianças a partir das experiências de leituras feitas em contexto escolar. Rossi (2015, p. 215) destaca, segundo Debray (1993), o entendimento de olhar como “[...] um sentido que não é passível, que organiza a experiência humana pela ordem do visível”. Compreendemos então o olhar como uma janela aberta para as experiências, e assim, cada experiência é única a cada olhar, porque o observar está condicionado aos sentidos ativados e vivenciados cotidianamente.

Rossi (2015) utiliza o termo *zappiens*, desconhecido até então, mas que diz muito sobre como essas externalidades modificam experiências visuais das/os estudantes. Para a autora, os *zappiens* são “[...] aqueles nascidos na era da tecnologia, da rede massiva de internet, também conhecidos como geração Y” (VEEN; VRAKING, 2009, *apud* ROSSI, p. 215). Para esses, o mundo tem se mostrado de outra forma, avessos as abordagens que eram pensadas para os nascidos na geração anterior. Rossi em seu texto pontua:

Os alunos *zappiens* têm características diferentes dos da geração anterior: são mais ativos e colaborativos nos modos de aprender, preferem abordagens não lineares, suas habilidades são mais icônicas do que relacionadas ao texto escrito, entre outras (ROSSI, 2015, p. 215).

Da mesma forma que esses estudantes, as crianças envoltas nesses novos enredos sociais compreendem o mundo por vias abertas, e nessa direção as abordagens também precisam ser ampliadas para que a “[...] apreensão, acesso, apreciação, fruição, recepção, compreensão, atribuição de sentido...” (ROSSI, 2015, p. 215) seja integral.

Nessa perspectiva, concomitantemente às atividades desenvolvidas com as crianças, fizemos entrevistas sobre a temática com a equipe da escola e com diferentes professoras/es que atuam com crianças pequenas.

Para dar seguimento a esse estudo de caso, de forma que pudesse de fato responder as questões iniciais apresentadas, uma das decisões tomadas para o direcionamento estratégico da pesquisa, foi a escolha de diferentes instrumentos de investigação que nos ajudaram a formular com mais convicção nossas hipóteses. Assim, utilizamos como instrumentos de produção de dados: fotografias, gravações de áudio e diário de campo.

Retomamos as concepções dos autores Prodanov e Freitas (2013, p. 62) para ressaltar as premissas de um estudo de caso cujo “[...] maior risco do estudo de caso único é que a explicação científica se mostre frágil, devido a possíveis incidências de fenômenos encontrados apenas no universo pesquisado, o que pode comprometer a confiabilidade dos achados da pesquisa”.

Concordamos com os autores, pois de fato, uma pesquisa que se guia apenas em uma única direção, tem a propensão de refletir somente um prisma da realidade, um fragmento isolado, e principalmente, quando é algo que lida com fenômenos sociais que tendem a ser naturalmente divergentes e influenciados pelo sistema de crenças e vivências nas quais se estabelecem.

Tendo em vista essa possibilidade de restringir o campo do estudo de caso, a pesquisa pretendeu entremear, pelos capítulos iniciais por onde os objetivos se concentraram e reunir manifestações e acontecimentos na história da sociedade contemporânea, veiculados principalmente pela mídia, em que manifestações artísticas disruptivas e os discursos intolerantes entram em conflitos.

Quanto às entrevistas com o corpo docente do CMEI escolhido para o estudo, nos concentramos na coordenação pedagógica e professoras/es de Arte atuantes no espaço. As entrevistas ocorreram presencialmente, e constituíram em um questionário de nove perguntas que foram gravadas para uma transcrição fidedigna das respostas.

O objetivo das entrevistas foi investigar o que move a repreensão de imagens dos corpos nus aos olhos infantis nos tempos atuais, quais questões moralizantes têm permeado as relações para tratar a nudez como algo tão impróprio e ofensivo às experiências infantis.

Inicialmente as questões do questionário propõem que as/os coordenador/as ou professor/as entrevistadas/os informem sobre suas formações. Para ambos, o questionário seguiu da seguinte forma:

1. Quanto tempo você atua na escola?
2. Em sua infância, você já teve alguma experiência em relação a nudez?
3. Se recorda de qual foi a primeira experiência e sensação ao se deparar com um corpo nu?

4. E como docente? Alguma vez já se deparou com essa questão na sala de atividades com as crianças e que precisou conversar com elas sobre a nudez ou temas adjacentes?
5. Já experienciou alguma situação de desaprovação pela família das crianças quanto a exploração desse tema em sala?
6. Se a nudez é um tema inerente à vida, por que a escola cerceia tanto esse tema dito como sensível às crianças?
7. Você concorda ou não que trabalhar com imagens que tenham nudez na sala de atividades é inapropriado para crianças? Porquê?
8. A arte dialoga com temas sensíveis aos olhares infantis (nudez, gênero, sexualidades). Você concorda que é preciso manter um limite de classificação etária nesse sentido?
9. Em sua opinião, manter a censura da nudez é um ato de proteção e cuidado às crianças ou um ato de violência contra teus próprios corpos e direitos?

Nesse contexto, a produção das informações foi organizada por meio de uma observação detalhada e descrita em um diário de campo, elaborados ao final da entrevista. Realizamos ainda, durante as atividades, alguns registros fotográficos que puderam ser necessários para melhor enriquecer a conclusão desta pesquisa.

Quanto a análise de dados, acreditamos que a triangulação de informações foi uma estratégia interessante, pois validou os resultados do nosso estudo de caso conforme pontua Prodanov e Freitas (2013):

Para realizar esse desafio, com êxito, o pesquisador também deve estar preparado para fazer uso de várias fontes de evidências, que precisam convergir, oferecendo, desse modo, condições para que haja fidedignidade e validade dos achados por meio de triangulações de informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias. Para desenvolver sua investigação, o pesquisador deve levar em conta um conjunto de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados, eventos que ocorrem, paralelamente, ao longo de toda o processo investigativo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 64).

Nesse sentido, o processo de triangulação de dados evidenciou um importante momento ao confrontarmos as informações produzidas já que a utilização de mais de um instrumento de investigação nos garantiu um conjunto de possibilidades na avaliação do fenômeno em estudo.

### 3.1 SOBRE A PROPOSTA DE ATIVIDADE: CONEXÕES POR MEIO DO LIVRO “CECI TEM PIPI?” E OBRAS DEGENERADAS DE ARTISTAS MODERNISTAS

Com o intuito de ampliar os olhares acerca da importância dos diálogos com a nudez e todos os percursos possíveis de abordagem nas práticas educativas do ensino infantil, propusemos uma atividade para as crianças do CMEI X<sup>19</sup> do estudo de caso em questão.

Diante das provocações expostas até aqui, sabendo que a motivação desta pesquisa se deu a partir de uma censura a uma prática educativa que se caracterizava disruptiva e significativa para as vivências das crianças, reiteramos nossa posição de provocadoras ao planejar e acionar novamente o dispositivo que nos instigou ao ser utilizado para interditar as experiências infantis, e assim, juntamente com eles, refletir sobre a linguagem do corpo e suas múltiplas facetas no mundo.

E o que são as vivências se não orientadoras de nossa compreensão de mundo? São por meio dessas vivências que experienciamos tudo que seja da esfera do sentimento, do subjetivo, dos sentidos, como também do social e do cultural.

Nesse contexto, sendo a arte, um dispositivo para/de experiências estéticas e estésicas, em um contexto educativo, torna-se premente pensá-la para além de efeitos morais e proibitivos, sendo que a escola desempenha um papel primordial na acuidade de vivências das crianças, por ser um dos primeiros espaços em que elas compartilham momentos coletivos com seus pares infantis, constituindo suas identidades, preferências e repertórios da vida.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a/o docente esteja receptivo a essas realidades, até porque elas/es não são detentoras/es de verdades únicas. Abraçar os contextos e compreender o lugar no qual as crianças falam é condição para educar por meio do diálogo e da escuta.

Ostetto (2011), em seu texto sobre “Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis”, discorre que o maior inimigo do educador/a na Educação Infantil é a famosa “pasta de trabalhinhos” que se abarrotam entre os armários e estantes da

---

<sup>19</sup> Por uma questão da ética na pesquisa, utilizaremos a letra X para nos remeter ao CMEI em que desenvolvemos a pesquisa, bem como a inicial dos nomes das/os entrevistadas/os.

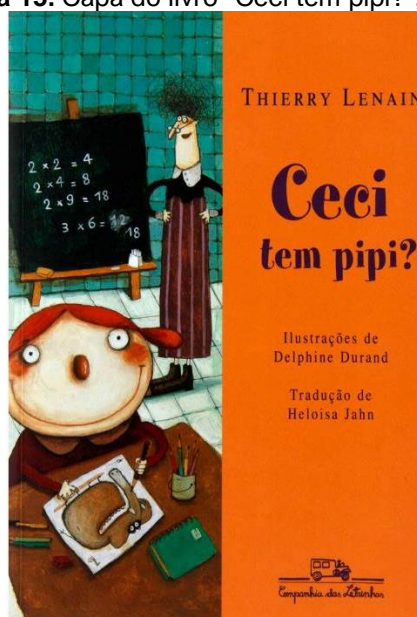
escola lotadas de papéis, mas vazias de propósitos. Elas se caracterizam por compactar as experiências infantis nas atividades sintetizadas e que não propiciam “[...] espaço para a imaginação, a experimentação, a criação e, como parte do processo, espaço para a dúvida e para o erro” (OSTETTO, 2011, p.4). Ela infere que:

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz” (OSTETTO, 2011, p. 5).

Acreditamos que os encontros e as experiências precisam ultrapassar esses limites do papel, da estabilidade das formas, das certezas pedagógicas para desse modo se tornar possível os diálogos com as crianças e as coisas do mundo (OSTETTO, 2011).

Pensando nas atividades como repertórios para a vida, a proposta idealizada se constituiu em dois momentos: primeiro, foi a proposição de um exercício de corporeidade a partir da leitura do livro “Ceci tem pipi?” (2013), do autor Thierry Lenain (Figura 15), com ilustrações de Delphine Durand e tradução de Heloisa Jahn, que possibilitou às crianças o tornar a si, com afeto e cuidado, perceber seu corpo e também do próximo, entender os seus limites e os limites do outro.

**Figura 15.** Capa do livro "Ceci tem pipi?", 2013.



Fonte: Internet<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.okmagazine.com.br/ceci-tem-pipi-thierry-lenain-companhia-das-letrinhas-p17348/> Acesso em: 15 nov. 2022.

Sobre a escolha de um dos livros da série de aventuras da Ceci, tivemos o prazer de conhecer por meio da pesquisa de bacharelado em comunicação social da Beatriz Rosa Pereira<sup>21</sup>. Como um dos objetivos em sua pesquisa, ela analisa toda a série de livros desde sua editoração e publicação na França até a chegada ao Brasil pela editora Companhia das Letrinhas, traçando seus desdobramentos positivos e negativos nos dois países. Ela também defende criticamente a importância que esta literatura tem no trato de temas ditos sensíveis e tabus sexuais para além de uma função educativa e moralizante.

A série de livros consiste em quatro títulos e abordam assuntos concernentes ao corpo e sexualidade humana. Em “Ceci tem pipi?”, a história começa contando a perspectiva de mundo de Max, o personagem que divide o mundo entre os "com-pipi" e os "sem-pipi" e sua jornada de descobertas após conhecer Ceci, uma menina irreverente e diferente de tudo aquilo que conhecia. Ao final, ele apresenta reflexões que mudaram definitivamente sua concepção de mundo.

Quando na história Max transforma seu modo de entender o mundo através do encontro com Ceci, a intenção oculta na história que nos perpassa é a ideia de que dentro das nossas relações sociais, sempre existirão conexões invisíveis e potencializadoras que modificam nossos olhares diante da inconstância que é, e aqui de forma abrangente, a vida. Foi na escolha dessa literatura que entendemos por onde nossa proposta educativa pretendia transitar. Nada nessa vida é inteiramente solitário e aqui, lembramos de Ostetto (2011) quando ressalta que:

Pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Assim, constituímos um repertório, um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas”, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998 *apud* OSTETTO, 2011, p. 4).

Outras questões além das intenções do autor desse livro também nos despertou o interesse em levá-lo como leitura para as crianças, pois o tema é extremamente

---

<sup>21</sup> Disponível em:

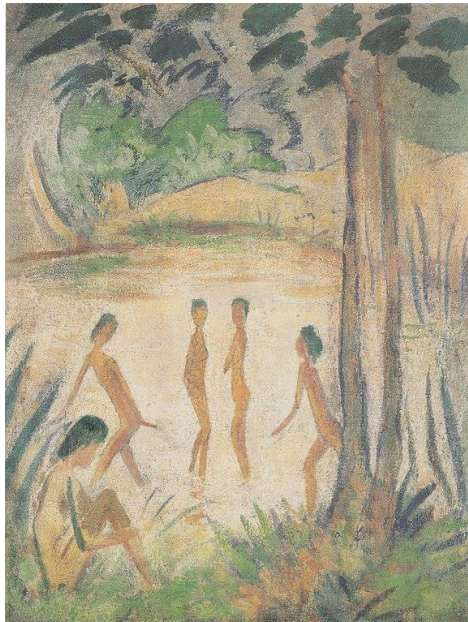
[https://www.academia.edu/44081222/A\\_tem%C3%A1tica\\_da\\_sexualidade\\_na\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_editorial\\_para\\_crian%C3%A7as\\_brasileiras\\_muitos\\_desafios\\_e\\_um\\_estudo\\_de\\_caso](https://www.academia.edu/44081222/A_tem%C3%A1tica_da_sexualidade_na_produ%C3%A7%C3%A3o_editorial_para_crian%C3%A7as_brasileiras_muitos_desafios_e_um_estudo_de_caso) Acesso em: 15 nov. 2022.

pertinente e engendra articulações possíveis entre as discussões sobre corpos e identidades de gênero.

No segundo momento, nossa intenção foi de, juntamente com as crianças, criar narrativas lúdicas por meio da leitura de imagem das obras “*Fünf Badende in Seenlandschaft*” (1918) de Otto Mueller (Figura 16), “*Gozo*” (1974-76) de Claudia Andujar (Figura 17), “*La Ópera*” (sem ano definido) de Antonietta Raphael (Figura 18) e “*La Dance (II)*” (1910) de Henri Matisse (Figura 19) com o intuito de entregar a elas a possibilidade de criação de histórias outras, deixando fluir o ser poético que as habita.

Quanto à escolha das obras, justificamos que demos preferência na escolha de quatro artistas diferentes, salvo um deles que para as crianças do G5 já era um antigo conhecido. Os quatro artistas, Otto Mueller, Claudia Andujar, Antonietta Raphael e Henri Matisse comporiam nossa curadoria educativa<sup>22</sup> para que através delas, a experiência visual pudesse reverberar em novas histórias para as crianças.

**Figura 16.** *Fünf Badende in Seenlandschaft*, de Otto Mueller (1918)



Fonte: WikiArt.org<sup>23</sup>

**Figura 17.** *Gozo*, de Claudia Andujar (1974-76)

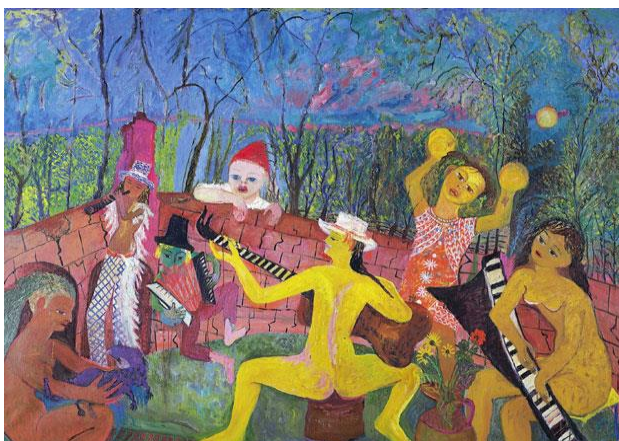


Fonte: Internet<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Curadoria educativa é um termo cunhado por Guilherme Vergara e que tivemos contato nos textos de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), no qual discorrem sobre como essa palavra versa e medeia as vivências docentes em que o maior propósito se volta aos processos e não somente aos resultados, ou produto final, das práticas educativas. Para Vergara (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 63), a curadoria educativa tem como objetivo: “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”.

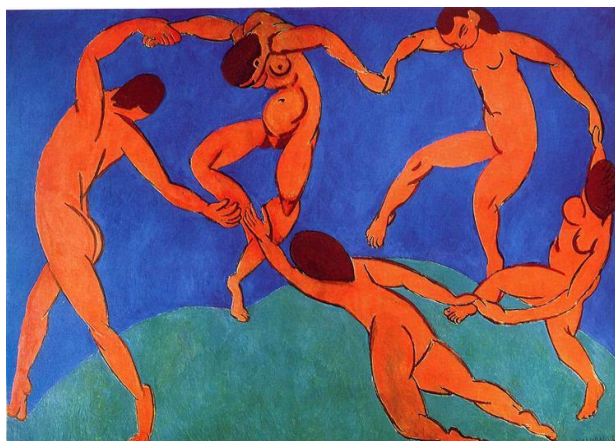
<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/otto-mueller/funf-badende-in-seenlandschaft-1918>. Acesso em: 15 nov. 2022.

**Figura 18.** *La Ópera*, de Antonietta Raphael



Fonte: WikiArt.org<sup>25</sup>

**Figura 19.** *La Dance (II)*, Henri Matisse (1910)



Fone: Internet<sup>26</sup>

Esses artistas pertencem aos movimentos artísticos modernos e pós-modernos, considerados em alguns momentos da história da arte e do mundo como “degenerados”, artistas sobreviventes dos regimes autoritários de seu tempo, que iam contra as regras do sistema, expressando suas poéticas artísticas, o seu mais puro ser poético, sendo rotulados muitas vezes de insanos. Entretanto, atualmente, todas e todos são considerados artistas que estiveram à frente de seu tempo, ou seja, revolucionários.

As obras escolhidas foram resultado de uma escolha pensada para as crianças com o objetivo de que em alguma medida, elas se relacionassem com a leitura do livro, seja pelo tema que a história suscita, seja pelos repertórios imagéticos que os dois oferecem.

As pinturas trazem como visualidade, uma disposição de formas e personagens assimétricos representados em conjunto das cores quentes e vibrantes sem a preocupação de se assemelhar ao real, características que proporcionem uma aproximação ao lúdico e a expressividade despreziosa das crianças, e uma fotografia que destoa de todas as outras obras, monocromática e que possibilite a ativações de outros sentidos e entendimentos.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/o-olhar-de-claudia-andujar-para-os-yanomami-e-uma-seducao-sem-fim>. Acesso em: 15 nov. 2022.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/antonietta-raphael/la-pera>. Acesso em: 15 nov. 2022.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/henri-matisse/dance-ii-1910>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Ao mediar as experiências estéticas e estésicas das crianças levando todas essas referências literárias e imagéticas, a intenção não é a de educar ou pregar uma ideia subversiva ou até erotizada na mente delas, nem mesmo de ditar o que é certo ou errado, essa última inclusive, é uma decisão estritamente delas que em algum momento da vida farão essa curadoria moral, se apropriando ou descartando as informações e os conhecimentos que lhes convém.

A intenção, no entanto, é de oportunizar um repertório de vivências para além de censuras, porque compreendemos que na vida cotidiana essas imagens estão circulando por diversos meios sejam elas digitais ou não, e a escola continua a cerceá-las mesmo sendo em uma aula de arte, na qual o corpo é, e sempre foi, objeto de estudo e reflexão.

Ressaltamos então, que não temos direito de interferir nas possibilidades de sentidos e reflexões das crianças diante de um corpo nu, mas podemos ajudá-las a ver, a criticar, a gostar ou não, a partir do olhar reflexivo e sensível que somente a arte pode proporcionar.

Após essas reflexões sobre nossas intenções e motivações com a realização dessa proposta, partimos para a disposição metodológica das mesmas. Nossas ações pedagógicas se constituíram em três momentos: o primeiro com a contação da história "Ceci tem pipi?", segundo com a leitura visual das obras das/os artistas selecionadas/os e produção de narrativas, e terceiro momento, elaboração de desenhos criando um final para as histórias.

Para a leitura do livro, em formato digital pelo computador, reunimos as crianças em uma roda de conversa e fomos dialogando com elas refletindo a partir de questões incitadas durante a história como: "O que será que Ceci guarda?"; "Por que será que Max acha que Ceci tem um pipi?"; "Qual nome é correto para falarmos dessas partes do nosso corpo, como vocês nomeiam suas partes íntimas?".

Importante observamos que algumas crianças se identificaram de alguma forma com a história, com a irreverência de Ceci ou com a perspectiva de mundo de Max, e pontuamos, durante os diálogos, que não havia problema algum as meninas gostarem das coisas que são ditas de "meninos" e vice e versa, e que podemos fazer

o que quisermos independentemente se temos "pipi" ou "perereca"<sup>27</sup>. Nesse sentido, fomos pontuando a partir dessas possibilidades, a territorialidade do corpo, e que é a partir dele que podemos sentir dor, alegria, prazer e etc.

E assim, seguimos para o segundo momento da proposta por meio da leitura das imagens. Importante pontuar que utilizamos como suporte, o computador tanto na contação de histórias como para a leitura de imagens.

Para além da leitura de imagens, nossa intenção foi de possibilitar às crianças a criação de uma narrativa a partir do que observaram nas obras. Fizemos alguns questionamentos para auxiliar na reflexão como: "O que vocês veem?", "Como esses personagens foram parar ali?", "Onde eles estão? O que fazem?". Deixamos que elas narrassem suas experiências e percepções, deixando fluir a criatividade e, o mais importante, dando-lhes autonomia para produzir, coletivamente, diferentes histórias por meio de suas narrativas. Ao final, como terceiro momento, propusemos uma atividade de desenho, no qual cada uma pode dar um final para a história.

---

<sup>27</sup> Termos utilizados pelas crianças durante as atividades.

## 4 NOSSAS ANÁLISES

A jornada se inicia desde o momento em que me adentro no ônibus para o bairro P., o único circular que roda o pequeno bairro, familiar e quase que bucólico. O CMEI X., se situa entre montanhas, e pra se chegar até lá, o ônibus percorre uma estrada reta como aquelas encontradas entre viagens para lugares distantes, br's o nome? Talvez! (DIÁRIO DE CAMPO, 6 de julho de 2022).

O excerto acima descreve a jornada inicial em que ativamos os primeiros sentidos sensoriais sobre o lugar em que realizamos a pesquisa tornando-a inesquecível.

Além de perceber que estava indo para um lugar muito distante o qual nunca tinha visitado. A fragrância daquela viagem era metálica, fumacenta, visualmente turva, um cheiro ardido de algo que se queima numa indústria mineradora.

Compreendemos que esse fato é algo importante de se relatar, pois as crianças provavelmente estão habituadas com essas transformações de fragrâncias e paisagens. O CMEI X. fica na entrada do bairro, no primeiro ponto de descida do itinerário do ônibus. Ao lado do CMEI, existe uma pequena EMEF e ambos situados numa rua sem saída, meio asfaltada, meio em terra, ao final dela, um fragmento de Mata Atlântica que, curiosamente, é também onde fica uma pequena serralheria, entre algazarra infantil, cantos de cigarras e barulhos de algo que serra. Essas foram as primeiras impressões do bairro onde fica o CMEI.

Na primeira rodada de entrevistas, decidimos otimizar o tempo e também não atrapalhar os planos dos primeiros entrevistados de ser uma entrevista conjunta, quase que uma conversa informal.

É importante ressaltar que a pesquisa foi feita pós mudança de gestão pedagógica e da situação de advertência sobre o formulário da atividade feita pela professora e que fomentou as inquietações para esse estudo durante o ano de 2021/2022.

No sentido de nos achegarmos ao contexto escolar e as percepções que a comunidade escolar tinha sobre a temática da nudez, iniciamos um diálogo com o pedagogo e com a professora da turma antes de adentrarmos efetivamente, nas ações propostas para vivenciarmos com as crianças. Faz-se necessário então, ressaltar que o propósito desta pesquisa não é de confirmar certezas ou de trazer soluções concretas para a problemática da nudez na sociedade e sim, de contribuir

de alguma forma para a área de pesquisa em minha formação, e talvez inspirar as pesquisas investigadoras, que despontam de perguntas inocentes assim como todos os “porquês” da vida humana.

A profª R. e o pedagogo B. foram os entrevistados. Os dois trabalham juntos no CMEI há 3 anos e compartilham de vivências e entendimentos quanto a nudez que são muito próximas e provocativas dentro da estrutura social e familiar em que estamos inseridos e que, majoritariamente, é conservadora.

Durante a entrevista conseguimos rememorar por meio dos diálogos, as mais profundas análises dos entrevistados desde a infância que tiveram e o quanto essas experiências foram substanciais na relação que construíram com os próprios corpos. Essas vivências reverberaram nas relações que estabelecem com os outros e, principalmente, no repertório docente e na mediação que fazem a partir das experiências das crianças.

No momento em que se inicia o questionário e a primeira pergunta é sobre relatar alguma experiência do nu na infância, os dois, com tamanha franqueza revelaram os íntimos detalhes. Profª R. e o pedagogo B. tiveram infâncias em que o corpo era tratado como natural, nas quais tomar banho com os pais era um hábito e a curiosidade infantil tinha sua importância.

O pedagogo B. menciona sobre isso, sobre na infância gostar de ver gente pelada pela curiosidade de entender os corpos e suas peculiaridades.

E criança tem muita curiosidade, então eu sempre fui curioso, sempre gostei de ver gente pelada, achava um máximo (DIÁRIO DE CAMPO, 6 de julho de 2022).

Em um momento a conversa chega em uma questão bastante interessante, ao tratarmos sobre o fato de “quem poderia ter acesso a tais corpos?”. O pedagogo B. enquanto menino podia ter acesso aos nus femininos e relata que realmente ele via muito mais mulheres nuas do que homens, já a profª R. traz um relato oposto, na adolescência ao se deparar com revistas "*playboy*" que o irmão guardava debaixo do colchão, sua mãe a repreendeu.

Pois é, e aí minha mãe falou “R., não! Isso aí só o seu irmão pode ver!” e aí entra né, toda aquela questão, meu irmão menor de idade também... essa diferenciação da criação, do meu irmão, de como ele poderia acessar o

corpo e como eu, R., poderia acessar o corpo como mulher (DIÁRIO DE CAMPO, 6 de julho de 2022).

Partindo para as questões mais pontuais sobre como esses profissionais lidaram com imagens do nu em suas experiências de vida, chegamos de fato a como eles hoje, enquanto docentes, lidam com essas questões nas salas de atividades.

Por mais interessante que fossem as narrativas produzidas pelas/os dois docentes a partir do nosso diálogo, nos limites deste texto, não teríamos como aprofundar o debate, mas ressaltamos que elas foram imprescindíveis para reafirmarmos nossas percepções sobre como a estrutura social se estabelece, a partir do que é permitido para meninos e o que é permitido para meninas.

A vida é realmente impermanente, e a inconstância envolveu todos os nossos planos idealizados para a conclusão desse estudo de caso, pois estes foram gradualmente se deslocando para que a pesquisa tomasse o rumo que trataremos aqui.

Nossa intenção à princípio era vivenciar as ações somente com o Grupo 5, entretanto, fomos surpreendidas pela possibilidade de vivenciarmos as atividades também com o Grupo 2. Talvez, se persistíssemos nas projeções iniciais, as inferências e os resultados se mostrariam por uma conclusão frágil, sem grandes revoluções. O arriscar se mostra desafiador para uma pesquisa, mas o que se mostra além das previsões só se é acessado enquanto existir a possibilidade de aceitarmos os riscos.

Quando cheguei no CMEI, expressei minha grande preocupação à prof<sup>a</sup> R. sobre a proposta de não poder realizar as atividades com o G5. Inicialmente não poderia ser com essa turma, pois estavam ensaiando para uma peça e não teria tempo hábil para a vivência das propostas. E foi assim que todos os planos precisaram ser revisados.

Quando a prof<sup>a</sup> R. disse que somente o G2 estaria disponível, pensamos que o estudo de caso se perderia no objetivo de investigar a problemática da nudez na infância, o temor era de que a proposta com o G2 não gerasse o retorno que esperávamos, em nossa concepção eram crianças pequenas demais. E de fato, eram/são pequenas demais, mas o fato também de não conhecermos as crianças nos trouxe essa insegurança. Mas ao final da conversa, ambos os grupos já estavam disponíveis para a intervenção. Assim, cientes dos riscos, tivemos um desafio a mais

na pesquisa. Levar a proposta para um grupo de crianças bem pequenas (G2) e crianças pequenas (G5).

Um fato que antecedeu a intervenção e que consideramos importante descrever, foi quando eu e a prof<sup>a</sup> R. conversávamos na sala das/os professoras/es e ela chamou uma criança que estava no refeitório e fazia parte do G2. Com o *notebook* ligado na obra "*La Dance (II)*" de Henri Matisse, obra que se complementa com mais outras três a proposta de contação de histórias, deixamos que a criança observasse a imagem e em seguida a prof<sup>a</sup> R. perguntou:

Prof<sup>a</sup>: O que você vê? As pessoas da imagem estão como? Vestidas ou peladas?

Criança: "vestidas"!

Prof<sup>a</sup>: Tem certeza? Que roupa você está vendo?

Criança: "Laranja" (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2022).

Nesse contexto a prof<sup>a</sup> R. não interferiu, mas pontuou que nessa fase de desenvolvimento infantil, os processos gestuais acabam por ser muito mais significativos do que os verbais, e essa gestualidade poderia nos indicar caminhos para compreender seus processos mentais, gestos que seriam realmente condutores de reflexões após a intervenção da proposta.

Assim, a proposta seguiu a mesma para os dois grupos, com a leitura do livro "*Ceci tem pipi?*", o que mudou foi o tempo e a abordagem.

Inicialmente, com o G2, as crianças necessitam de rotinas mais pré-estabelecidas e que se dão em curtos períodos. As crianças mantêm uma disposição maior em participar das atividades em horários específicos, inclusive o horário de ir brincar no pátio é um deles, antes desse horário qualquer atividade se torna mais articulável.

O tempo na sala de atividades precisa ser único e preciso para que elas não se cansem e se dispersem, transformando os outros momentos em escape. No G2, a estrutura da sala de atividades preserva o chão como território, a disposição de tatames mantém a sala mais ampla, sem obstáculos. São crianças de 2 e 3 anos que abandonaram o engatinhar a pouco e descobriram o caminhar sob duas pernas. De repertório verbal mais tímido, porém com uma expressividade gestual intensa.

No dia planejado para a vivência das atividades, no grupo G2 apenas 5 crianças vieram para a escola: duas meninas e três meninos. Após as apresentações,

iniciamos a leitura da história e durante a narração tentamos inserir as perguntas traçadas na metodologia da proposta de forma sutil deixando espaço também para que eles inferissem suas questões.

As questões das crianças geralmente envolviam um grande interesse em pontuar todos os animais inseridos nas ilustrações, o que desviava um pouco a atenção do objetivo da proposta. Porém, entre os desvios observamos as aproximações que elas faziam com as experiências reais que tinham, ou seja, diziam muito sobre as conexões que faziam com a própria realidade delas, o que é muito interessante.

Tivemos momentos mais pontuais que reverberaram sensações corpóreas no grupo durante toda a proposta. Em nossa percepção existiu uma participação ativa e identificação das meninas com a personagem Ceci nos momentos em que ela se posicionava como protagonista da história.

No início da contação quando o personagem Max narra sua perspectiva de mundo, no qual ele o dividia entre os "com pipi" e os "sem pipi" (Figura 20) e quem detinha mais força era os que tinham pipi, uma das meninas gesticulou com a cabeça um "não" com absoluta convicção, não concordando com a afirmação do personagem.

**Figura 20.** Livro "Ceci tem pipi?", 2013, p. 6-7



Fonte: Livro "Ceci tem pipi?"

No ponto da história onde Max conhece Ceci pela primeira vez na aula de desenho e refere-se a ela com mais "[...] uma sem pipi, ela que vá brincar de boneca ou

desenhar *florzinhas fofinhas*" (Figura 21), a mesma criança diz "Eca" sendo totalmente contrária à narrativa do personagem, expressando descontentamento quando escutou que os "*com pipi*" seriam os mais fortes.

Figura 21: Livro "Ceci tem pipi?", 2013, p. 10-11



Fonte: Livro "Ceci tem pipi?"

Percebemos também um certo reconhecimento dos nomes das partes íntimas pelas crianças. Essa percepção tivemos quando surgiu na história o questionamento sobre "o que Ceci tinha de diferente das outras meninas?", ou será que Ceci era uma menina "*com pipi*"? Elas já tinham uma interpretação formada do desfecho da história, uma das crianças responde às questões do livro com um "*não*" de não, ela não tem *pipi*.

Ao final da contação perguntamos se tinham gostado da história e pedimos para nomearem suas partes íntimas, quem tinha pipi e quem tinha perereca. As meninas, principalmente as mais participativas, se prontificaram em dizer que tinham perereca. E os meninos na timidez e uma certa insegurança de afirmar que tinham pipi.

A partir da leitura do livro, convidamos as crianças para a segunda parte da proposta que seria a de produzir uma história através da leitura das obras dos quatro artistas já mencionados no capítulo anterior. Então, com todas dispostas a criar uma nova narrativa autoral, começamos analisando a primeira obra do artista Otto Mueller. As

análises das crianças eram guiadas pelas nossas perguntas para estimularmos uma observação mais atenta aos detalhes das cenas.

Quando perguntamos "o que se vê?" As crianças pontuaram a nudez dos banhistas. "Tá pelada!" "Tem *pipiu...*" e surgiu então, uma questão entre elas: do porquê os personagens estariam nus. Explicamos que era porque estavam tomando banho no lago e perguntamos se também tomavam banho pelados.

Uma das crianças respondeu "não, eu gosto de tomar banho de calcinha!". Houve um paralelo do que eles experienciavam na vida deles com a história que estavam criando. Todas elas lembraram das vezes que tomaram banho em locais públicos e que sempre estavam usando calcinha ou cueca.

Seguimos para próxima imagem, a 2ª obra, uma fotografia de Claudia Andujar, de antemão perguntamos "o que aconteceu?" a mudança total do cenário e do formato de representação artística provocou certa dubiedade. Dissemos "saíram correndo do nada, ou será que eles viram alguma coisa?". "Um monstro" disse uma criança. Continuamos "Mas e aí, eles foram se defender? O que eles estão segurando?". Uma criança respondeu: "É uma espada de matar o monstro, no outro dia eles mataram".

Elas assimilaram a mudança de suporte artístico com as transições do tempo. O que em um momento parecia um dia, em outra imagem já era outro dia. Outras questões foram suscitadas, a discussão sobre se o monstro morreu ou não ficaram pareadas entre o "sim, cortaram o coco do monstro" e o "não, ele tá vivo".

Na 3ª obra de Antonietta Raphael, as atenções se voltaram para o "bumbum grande" do personagem amarelo: "tem bumbum"; "minha mãe tem bumbum grande". Após muitos diálogos sobre as mudanças de paisagem e das ações representadas dos personagens, a história prosseguiu com o monstro vivo escondido entre as árvores e os personagens decidindo chamá-lo para uma armadilha através da música.

Já na última obra, *La dance* (II) de Henri Matisse, obra que fundamenta nossa pesquisa e motiva nossos questionamentos, a atenção se voltou para os corpos expostos dos personagens. Com um olhar mais perspicaz, elas descreveram como os personagens estavam dispostos, "a outra tá com os peitos de fora", "a barriga, tem barriga"!

Para o G2 a proposta de finalizar a criação de histórias com cada um dando seu próprio final precisou ser desconsiderada, isso é por conta dos horários mais curtos e outras demandas mais urgentes que eles necessitam. Só que um momento tão importante aconteceu após a criação da história e que seria impossível transmitir em um desenho no papel. Foi quando elas mesmas deram um final lúdico, se inserindo como protagonistas da própria história criada.

A sala de atividades se transformou no cenário inédito da história, os tatames se transformaram em uma lagoa e a sala, na floresta, e assim todos juntos pulavam e nadavam na lagoa-tatame, depois corriam de volta para a floresta-sala. Uma criança descobriu no meio desse processo da experiência proposta de que o buraco no meio de sua barriga tinha um nome, umbigo, e uma outra levantava sua blusa para afirmar que tinha barriga.

Ao chegar ao G5, o quantitativo que encontramos também era pequeno em presença, pois tinham apenas 4 crianças, duas meninas e dois meninos. Foi interessante observar a disposição da sala, que difere bastante da sala do G2. São duas salas de tamanhos parecidos, mas a do G5 era muito mais estreita por aglomerar mesas e carteiras em todo o espaço. Para esse grupo, essa sala significava o último estágio da experiência dinâmica e genuína da infância, anunciando uma pequena amostra do que as aguardava no Ensino Fundamental.

É interessante trazer esses pequenos detalhes, pois a experiência da proposta envolve indiretamente todo o espaço, a forma como essa vivência perpassa pelo corpo no espaço e chega até o entendimento das crianças são também intercessoras no que será o resultado final.

Começamos apresentando a história e o autor da história, pois eram crianças que já estavam em fase de correlacionar as letras do alfabeto, e procuravam constantemente entender o que estava escrito. Durante o início da história, quando narramos sobre os mamutes serem mais fortes por terem pipi, observamos inicialmente uma dúvida interpretação sobre o que seria pipi e perereca, uma das crianças confunde várias vezes a palavra pipi com o ato de urinar, outra criança relaciona perereca com uma lembrança da avó que encontrou uma rã em sua casa:

“é verdade fazem xixi, tipo assim...”; questionamos “É? Faz xixi?”, “É, e faz coco”, “Mas coco não é do outro lado?”, “é verdade! Coco é atrás né, daqui ó” ... “Já entrou um sapo na casa da minha avó, era uma perereca” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2022).

Na parte da história em que mostramos como o personagem Max enxergava o mundo (Figura 22), as crianças se questionam:

Se é perguntado “Quem era os que não tinham pipi?”, uma criança responde “as meninas”, um menino questiona “mas eu também faço pipi”, a criança retruca “mas ela tem xereca” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2022).

No decorrer da narração, as crianças identificavam nas pessoas de seu convívio e entre elas quem tinha pipi ou “xereca”, nesse grupo a vulva era nomeada assim. E não poderíamos deixar de refletir sobre essa dubiedade e a falsa noção dada sobre as partes íntimas quando não nomeadas corretamente. Será que seria muito difícil para criança entenderem que os nomes corretos das genitálias são vulva e pênis ou nós que subestimamos a compreensão infantil sobre o mundo?

Nesse momento, notamos também que para as meninas ter pipi não era sinônimo de força como é narrado na história, mas que todos eram fortes na concepção delas. Mas tais comentários surgiram de forma muito tímida, quase que sussurrante e somente após serem questionadas. Diferente das meninas do G2 que expressaram uma contraposição mais expressiva na afirmação do personagem Max.

**Figura 22:** Livro “Ceci tem pipi?”, 2013, p. 04

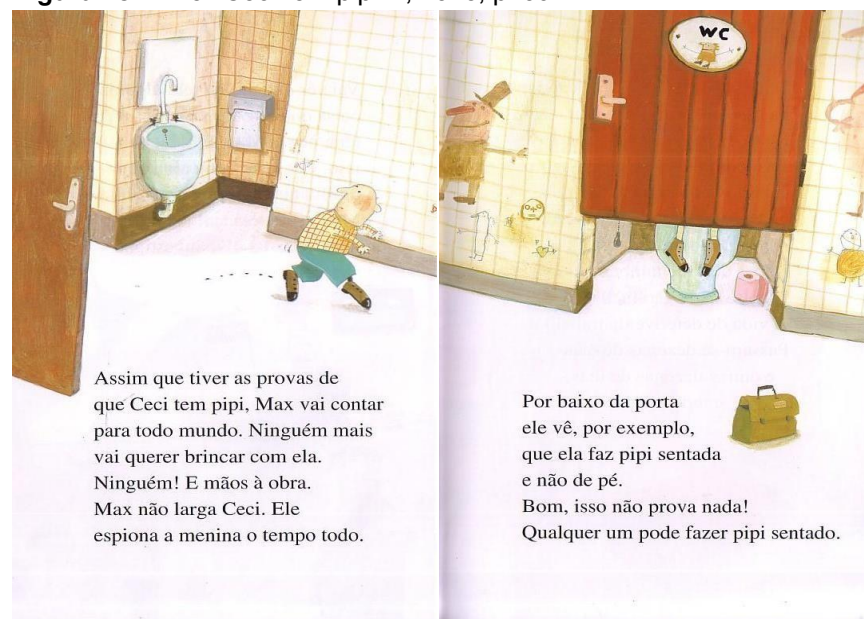


Fonte: Livro “Ceci tem pipi?”

As crianças do G5 foram bastante interativas com a história, mas ao mesmo tempo muito dispersas. Elas divagavam em relação aos pequenos detalhes das ilustrações, como os mamutes, o formato das figuras etc. Dialogavam entre si quando se reconheciam corporalmente nos personagens e, no momento da história em que Max decide espionar Ceci por debaixo da porta do banheiro (Figura 23), as crianças dizem:

“Eu faço assim no banheiro”; “Eu faço sentada”; “Eu também”; “O homem faz de pé” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2022).

**Figura 23:** Livro “Ceci tem pipi?”, 2013, p. 09



Fonte: Livro “Ceci tem pipi?”

Ao ponto da história em que o personagem diz que ao descobrir que Ceci tem pipi contará a todos e ninguém mais brincaria com ela, questionamos se o fato de uma pessoa não ter pipi era motivo para os outros não quererem brincar com ela e obtivemos as seguintes respostas:

“Não”; “não”; “Todo mundo tem que brincar com uma pessoa, tipo de roda, tem que brincar com todo mundo” (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2022).

Ao propormos a atividade de criação de história, quando elas observaram a 1ª obra, (*Fünf Badende in Seenlandschaft*, de Otto Mueller) decidiram, com convicção, que eram indígenas tomando banho no lago e, partindo para a 2ª obra (Gozo de Cláudia Andujar) muitas possibilidades foram criadas. Uma das crianças diz “o lago secou”.

Questões sobre o que os personagens estariam segurando, outra criança diz “eles estavam tentando furar um buraco pra continuar a água”.

Então decidimos que os personagens precisavam furar a terra com o bastão e encontrar água novamente. Nesse meio tempo, uma criança tenta encontrar pipi nos personagens da obra.

Na 3ª obra (*La Ópera*, de Antonietta Raphael), um misto de novas informações se sucede, entre uma confusão de narrativas onde todas falavam ao mesmo tempo, é concluído que nessa parte da história, os personagens voltariam no tempo e descobririam que não tinha água no passado e, para conseguirem essa proeza de viajar no tempo, a 4ª obra (*La Dance II*, de Henri Matisse) evidenciaria esse mistério. Nela eles concluíram que os personagens em uma roda mágica, deram as mãos e giraram para voltar ao passado e depois se divertiram dançando.

Escolhemos propositalmente a obra *La Dance II* (1910), por saber da importância que ela teria em reverberar outras possibilidades de entendimento já que o primeiro contato, há um ano, foi em um momento diferente e gerou interpretações diversas. Coincidentemente, nos encontramos com aquela mesma criança que nos suscitou a vontade de realizar essa pesquisa, ela lembrou dessa obra disse que a mãe dele tinha o mostrado.

Essa criança foi inclusive uma das mais entusiasmada com a proposta de atividade, desde a primeira vez que a vimos naquele vídeo aonde todas as questões se iniciaram ela questiona a nudez em seu tom brincante, e isso não mudou. Porém agora, não mais com um olhar de espanto e sim com um olhar de uma criança que já tem uma pequena compreensão do que é a nudez e as questões que permeiam o corpo nu.

Para esse grupo, a finalização da atividade com cada um desenhando um final para a história foi realizado. Encontramos cartolinas amarelas na escola e oferecemos giz pastéis variados, canetinhas e carvão para eles usarem. Um grande alvoroço inicial e muitas promessas de finais para a história criada nos evidenciaria ao término daquela experiência, inferências contrárias às expectativas criadas.

Enquanto a produção acontecia, observamos os temas escolhidos pelas crianças foram mudando diversas vezes. Não existiu uma cena clara de um final, mas sim várias cenas, resultando em um emaranhado de atravessamentos e signos dos cotidianos delas. No início, tentaram desenhar em cima das carteiras, mas a cartolina era maior que o espaço disponível, então arrastamos as carteiras e as produções continuaram no chão. De início também tentaram dividir uma única cartolina grande, mas os desenhos iam se expandindo e invadindo o desenho do outro. Então por fim, cada um recebeu uma cartolina de tamanho razoável e seguimos assim.

Nenhum desenho se conectou à história criada e muito menos a história contada. As crianças seguiram desenhando coisas diversas. Duas crianças decidiram reproduzir personagens de um jogo virtual que jogavam, e tentavam me contar sobre tudo que acontecia com esses personagens, questionamos o que isso teria a ver com o final que iríamos criar e elas queriam de alguma forma incluir esses seres poderosos na história, mas que ao final não existiu mais nada além do jogo (Figuras 24 e 25). Uma delas desistiu de criar uma história e achou mais interessante macerar o carvão no chão e imaginar uma fogueira.

**Figuras 24 e 25:** personagens de um jogo virtual



Fonte: Da autora



Fonte: Da autora

Uma outra criança decidiu desenhar a família em uma casa de praia, quando questionada qual final daria a história, ela nos disse que o final era a família tirando férias em uma casa de praia (Figura 26).

A última criança, foi algo um pouco mais complexo, ela decidiu desenhar uma cena muito violenta, algo que parecia ter sido retirado de alguma série criminal ou até

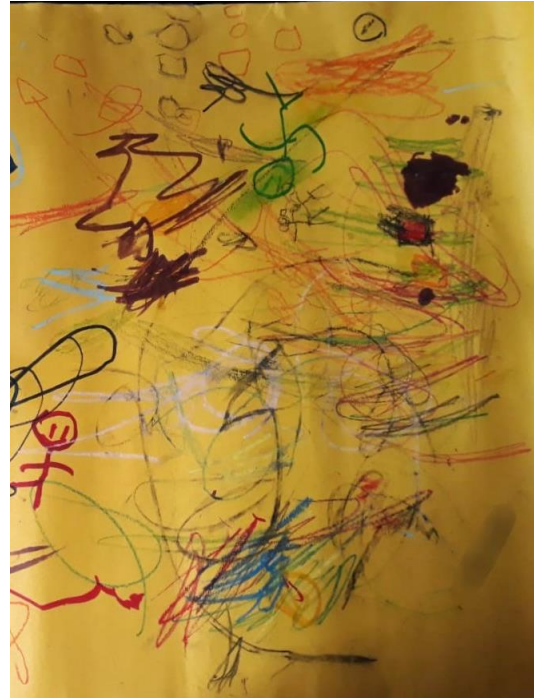
talvez de um noticiário. Ela desenhou uma figura que se matava ao se atirar de um prédio, e o final que ela escolheu é que todos morriam (Figura 27). Questionamos o que isso tinha a ver com a história criada, como o prédio apareceu ali, e ela não sabia dizer, então para ficar menos destoante, ela decidiu pintar um lago.

**Figura 26:** Família de férias em uma casa de praia



Fonte: Da autora

**Figura 27:** Pintura do lago



Fonte: Da autora

Conforme pontuamos anteriormente, os desenhos tomaram rumos diversos, não se conectando à narrativa (história) criada durante a apresentação das imagens das obras de arte que representavam pessoas nuas. Esse contexto nos leva a inferir que para as crianças as imagens não foram tão impactantes ao ponto de não aparecerem em seus desenhos e que os corpos nus assustam muito mais os olhares dos adultos do que o das crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivo **discutir a relação entre arte, nudez e infância(s) e analisar, na perspectiva do ensino da Arte, a problemática da nudez artística nas práticas educativas na/da Educação Infantil** e, nesse sentido, propõe um diálogo com as questões pertinentes ao corpo e suas representações, com enfoque em investigar a problemática dos corpos nus pelo olhar dos adultos e das crianças.

Dentro de nossa cultura visual disponível de todas as formas e inseridas nos mais variados contextos, a nudez é acessada para aqueles que definem quem pode ou não, e sutis censuras são permeadas para aquelas classificações etárias que nos dizem o quanto o acesso a esse conteúdo se torna impróprio ou ofensivo às experiências dos que não poderiam acessá-las, ou seja, as crianças. E afinal, o que existe de tão ofensivo no corpo nu?

Para compreender tais inquietações, propusemos um estudo iconográfico e cronológico sobre a nudez em obras artísticas e os percalços do corpo nu até os dias atuais, concomitante à isso, algumas questões despertadas consideraram refletir sobre como a escola tem lidado com a temática do nu nas práticas educativas voltadas para o ensino da Arte na Educação Infantil, o que tem movido a repreensão dos corpos nus nos tempos atuais, quais questões moralizantes têm permeado nossas relações para tratar a nudez como algo tão impróprio e ofensivo às experiências infantis. Concluímos que a necessidade do ser humano representar o nu nas mais diversas vertentes artísticas e a violência pudica sempre coexistiram durante a história da humanidade.

Ao realizarmos as proposições com as crianças dos grupos G2 e G5, verificamos que as formas que cerceiam os corpos nus às experiências vivenciadas no ensino da Arte nos espaços da Educação Infantil, no olhar, ou melhor, na perspectiva das crianças não provoca nenhum constrangimento ou reação adversa. Para elas o corpo nu é apenas um corpo, cujas partes gostam de aprender os nomes e funcionalidades. Ou seja, ao invés de tornar a discussão dessa temática interessante aos olhos das

crianças, o que ocorre nos espaços infantis são ações que atuam como inibidoras do autoconhecimento corpóreo e existencial das crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582173886/>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BOLOGNE, Jean-Claude. **História do pudor**. Trad.: Telma Costa. Rio de Janeiro: Elfos Ed., 1990.

BUCO, Cristiane et al. **O papel das mulheres ancestrais nas pinturas rupestres do Parque Nacional Serra da Capivara – PI, Brasil**. *Memória em rede*, v.12, n.23, jul./dez. 2020.

CANTON, Katia. **Corpo, Identidade e Erotismo**. 1ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda., 2009.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Dir.). **História do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2008. 1 v.

DIONIZIO, Mayara; MAIA, Alexsandro Alves da; SOUZA, Alisson de; et al. **História das Religiões**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556900353/>. Acesso em: 03 fev. 2023

FABIANA WERNECK BARCINSKI (Org.). **Sobre a arte brasileira: da pré-história aos anos 1960**. Edições Sesc São Paulo | Editora WMF Martins Fontes. 2015, 368p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad.: Maria Thereza da Costa e J.A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1973. 142p.

GOMBRICH, E H. **A História da Arte**. 16. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

JANTORNO, Alessandra; REBOUÇAS, Moema. **A arte e os discursos intolerantes que a cercam**. *Palíndromo*. v.9, n.19, p. 31-42, set./dez. 2017.

JUSTAMAND, Michel et al. **O cotidiano ancestral e as representações sexuais rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara – PNSC/PI – Brasil**. *Research, Society and Development*, v. 10, n.8, p. 1-27, jul. 2021.

JUSTAMAND, Michel. **Corpos em evidência: cenas corpóreas antropomorfas rupestres em São Raimundo Nonato (PI)**. *Cordis*. História, Corpo e Saúde, n.7, p. 219-245, jul./dez. 2011.

KASTRUP, Virgínia. **O devir-criança e a cognição contemporânea.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(3), p. 373-382, jan. 2000.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** 2. ed. Trad.: Sonia M.S. Fuhrmann. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LOPES, Almerinda. **O erotismo na arte:** Enfrentamento e ironia à repressão. In: XXXVIII COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 2018, Santa Catarina. Anais do XXXVIII Congresso do CBHA, Florianópolis, 2018. p. 331-341.

MELLO, Júlia; OLIVEIRA, Claudia. **Descamando o nu:** O sentido do despido na arte contemporânea. Contemporânea, Santa Maria, UFSM, v.1, n.2, e15, 2018, p. 01 – 10.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte:** sentido e práticas possíveis. – Acervo digital UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, mar. 2011.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

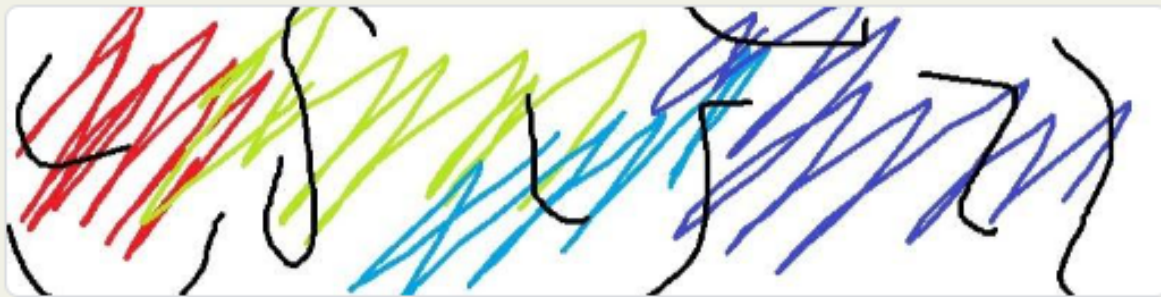
PROENÇA, Graça. **História da arte.** São Paulo: Ática, 16. ed. 2004. 279 p.

ROSSI, Maria Helena W. **Leitura visual e educação estética de crianças.** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.

SALLES, Juliana S. **Quando há censura em arte contemporânea:** Reflexões sobre a arte-educação numa perspectiva antidiscriminatória. Revista Diversidade e Educação, v.8, n.1, p. 127-143, jan./jun. 2020.

WEDEKIN, Luana. **Ensino da arte no limiar da censura:** Uma defesa da autonomia da educação estética em Vigotski. Poli. Cult. Rev., Salvador, v.11, n. 1, p. 145-167, jan./jun. 2018.

## ANEXO 1

**\*\*\*CORPO, ESPAÇO E MOVIMENTO\*\*\***[Alternar conta](#)

A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.. Seu e-mail não faz parte da resposta.

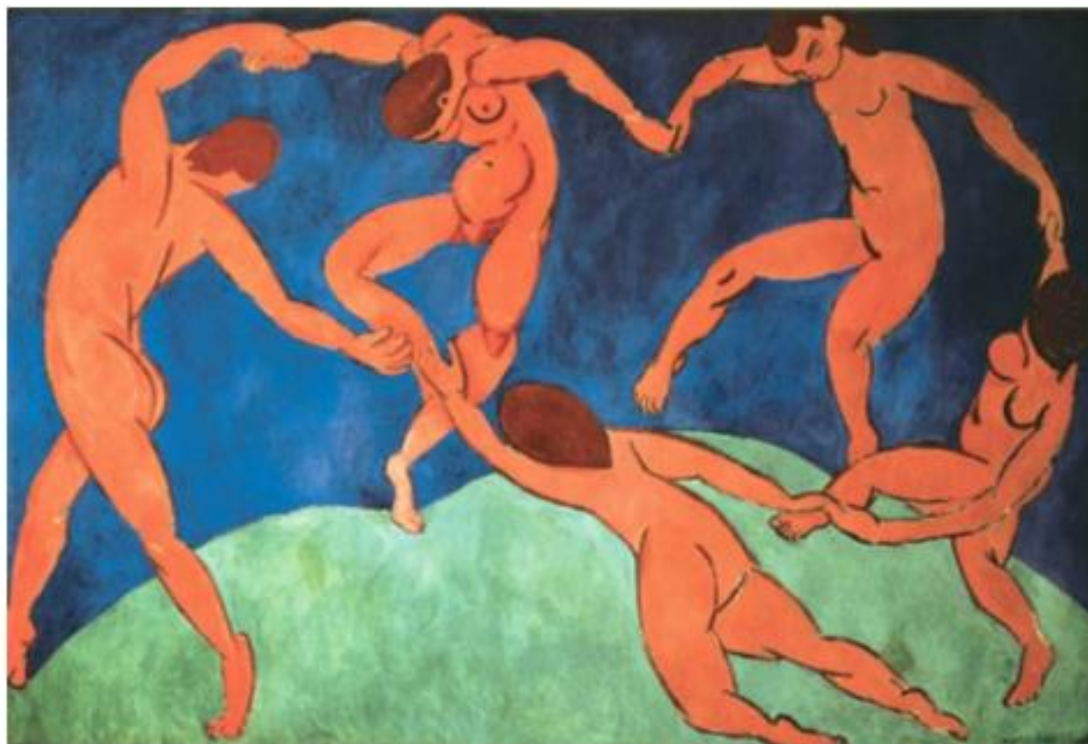
Os arquivos enviados por upload serão compartilhados fora da organização a que pertencem.

NOME:

Sua resposta

A IMAGEM ABAIXO É DA OBRA "DANÇA" (SEGUNDA VERSÃO), DE HENRI MATISSE, PRECURSOR DO EXPRESSIONISMO FRANCÊS. A PINTURA REPRESENTA CINCO FIGURAS UNIDAS EM POSIÇÃO CIRCULAR. OS TONS DE VERDE E AZUL EMPREGADOS CONTRASTAM COM A TONALIDADE DAS FIGURAS. ASSIM COMO NA OBRA INTITULADA "RODA" (DE MILTON DACOSTA), APRESENTADA NA VIVÊNCIA ANTERIOR, A OBRA "DANÇA" (DE MATISSE) DENOTA MOBILIDADE.

## ANEXO 2



Henri Matisse. *Dança (II)*, 1910. Óleo sobre tela, 2,60 x 3,91 cm.  
Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.  
Imagem: Arte e Artistas.

“ACREDITA-SE QUE A IDEIA DA COMPOSIÇÃO SURTIU EM 1905, ENQUANTO O PINTOR OBSERVAVA ALGUNS PESCADORES REALIZANDO UMA DANÇA DE RODA [...] EM UMA PRAIA DO SUL DA FRANÇA.” (IMBROISI, 2018)

NÓS BRINCAMOS DE RODA NA SEMANA PASSADA, VOCÊS SE LEMBRAM?

**ANEXO 3**

OBSERVE A IMAGEM DA OBRA DE MATISSE. PARA QUE A OBSERVAÇÃO SEJA MAIS PROVEITOSA, UTILIZE UM DISPOSITIVO QUE POSSUA UMA TELA DE GRANDES DIMENSÕES. É POSSÍVEL QUE A CRIANÇA QUEIRA TOCAR O DISPOSITIVO, QUE APONTE DETALHES, OBSERVE CORES.... PRIVILEGIE ESSAS INICIATIVAS. VOCÊ PODE FORNECER INFORMAÇÕES SOBRE A OBRA (ATENTANDO-SE PARA NÃO INIBIR A LEITURA DA CRIANÇA), MENCIONAR A VIVÊNCIA PROPOSTA NA SEMANA PASSADA OU, ATÉ MESMO, REPETI-LA ANTES DE MOSTRAR A IMAGEM DA OBRA DE MATISSE.

É POSSÍVEL QUE A IMAGEM, A SEU VER, NÃO RETENHA TANTO A ATENÇÃO DA CRIANÇA, E ISSO NÃO É UM PROBLEMA. TUDO QUE ELA VÊ, ESCUTA E FAZ ATUA NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.

APÓS OBSERVAR A OBRA, UTILIZE O CORPO PARA TENTAR REPRODUZIR OS MOVIMENTOS DAS FIGURAS CONTIDAS NA COMPOSIÇÃO. É POSSÍVEL QUE A CRIANÇA ESCOLHA UMA FIGURA ESPECÍFICA PARA REALIZAR A REPRODUÇÃO, QUE QUEIRA REPETIR A EXPERIÊNCIA ALTERNANDO AS FIGURAS, QUE PROPONHA O USO DE MÚSICAS.... VALORIZE ESSAS INICIATIVAS :). A CRIANÇA PODE, AINDA, UTILIZAR OS SEUS MOVIMENTOS COMO REFERÊNCIA, LIGANDO-OS OU NÃO À OBRA OU APENAS OBSERVAR OS MOVIMENTOS DOS PARTICIPANTES (E ISSO NÃO É UM PROBLEMA ^.^). O MAIS IMPORTANTE É QUE A PROPOSTA DE REPRODUZIR MOVIMENTOS EXPLORANDO O CORPO E A OBRA PERMITA A RECOMPOSIÇÃO CONSTANTE DE EXPERIÊNCIAS.

DIVIRTA-SE E, SE POSSÍVEL, INSIRA IMAGENS E/OU RELATOS DAS VIVÊNCIAS AQUI NA PLATAFORMA! CONTE-NOS SOBRE A LEITURA DA OBRA E A BRINCADEIRA. QUEM PARTICIPOU? COMO FOI A INTERAÇÃO?