Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

ARTE E IDENTIDADES: PROPOSTAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ART AND IDENTITIES: TEACHING PROPOSALS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ARTE E IDENTIDADES: PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Karoline Hachler Ricardo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar e discutir as potências do ensino e da aprendizagem sobre identidades na Educação Física escolar, com e pela arte na escola, a partir da apresentação de diferentes propostas de ensino: (i) Livro da Diversidade e Autorretratos; (ii) Teatro com as Bonecas Abayomis e; (iii) Slam, poesia falada e combate a preconceitos. Trata-se de um artigo resultante de duas pesquisas realizadas em diferentes escolas estaduais de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Abya Yala e Laroyê –, ambas com a pretensão de colocar as identidades no centro do processo educativo do componente curricular de Educação Física escolar. Nas aulas de Educação Física com foco nas identidades, a arte foi produzida de diversas formas: pintura, desenho, teatro, dança, música, literatura, entre outras. Todas essas manifestações, além de tensionarem práticas escolares hegemônicas, ampliam o repertório cultural das(os) alunas(os) e criam pontes entre saberes tradicionais, populares e acadêmicos, promovendo aprendizagens que contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes de si e do mundo.

Palavras-chave: Identidades; Arte; Educação Física Escolar.

Abstract

This study aims to analyze and discuss the potential of teaching and learning about identities in school Physical Education, through and with art in the school context, by presenting different teaching proposals: (i) *The Book of Diversity* and Self-Portraits; (ii) Theater with Abayomi Dolls; and (iii) Slam Poetry and the Fight Against Prejudice. This article results from two research projects conducted in different state schools in Porto Alegre, Rio Grande do Sul — Abya Yala and Laroyê — both seeking to place

RICARDO, Karoline Hachler. ARTE E IDENTIDADES: PROPOSTAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-21.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

identities at the center of the educational process within the Physical Education curriculum. In Physical Education classes focused on identities, art was produced in various forms: painting, drawing, theater, dance, music, literature, among others. All these manifestations, besides challenging hegemonic school practices, expand the students' cultural repertoire and create bridges between traditional, popular, and academic knowledge, promoting learning processes that contribute to the formation of subjects who are more self-aware and conscious of the world around them.

Keywords: Identities; Art; School Physical Education.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar y discutir las potencialidades de la enseñanza y el aprendizaje sobre las identidades en la Educación Física escolar, con y a través del arte en la escuela, a partir de la presentación de diferentes propuestas didácticas: (i) Libro de la Diversidad y autorretratos; (ii) teatro con las muñecas Abayomis; y (iii) slam, poesía hablada y combate a los prejuicios. Se trata de un artículo resultante de dos investigaciones realizadas en distintas escuelas públicas del estado de Porto Alegre, Río Grande del Sur — Abya Yala y Laroyê —, ambas con la intención de situar las identidades en el centro del proceso educativo del componente curricular de Educación Física escolar. En las clases de Educación Física centradas en las identidades, el arte se produjo de diversas formas: pintura, dibujo, teatro, danza, música, literatura, entre otras. Todas estas manifestaciones, además de cuestionar las prácticas escolares hegemónicas, amplían el repertorio cultural de las(os) estudiantes y crean puentes entre los saberes tradicionales, populares y académicos, promoviendo aprendizajes que contribuyen a la formación de sujetos más conscientes de sí mismos y del mundo.

Palabras clave: Identidades; Arte; Educación Física Escolar.

Apontamentos Iniciais

"Arte e Identidades: propostas de ensino na Educação Física Escolar", surge da minha prática político-pedagógica como professora de Educação Física comprometida com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Trata-se

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

se um artigo resultante de duas pesquisas[1] realizadas em diferentes escolas estaduais de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Abya Yala e Laroyê[2].

Este manuscrito propõe apresentar diferentes propostas de ensino com e sobre identidades (Hall, 2017; Gonzalez, 2020; Kambeba, 2013) na Educação Física escolar, por meio da aproximação e do diálogo com a arte (Passô, 2019; Tupinambá, 2023; Martins, 2013; Jorge, 2023) na educação. Para tanto, evidencio o compromisso com as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que tornaram obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Igualmente, o comprometimento com a interseccionalidade (Akotirene, 2019) entre os marcadores sociais das diferenças – etnia, gênero, sexualidade, classe e território.

Parto da compreensão de identidades proposta por Hall (2006), como algo que é dinâmico, relacional e historicamente construído. Ao romper com a ideia de uma identidade fixa e essencialista, o autor defende que as identidades são produzidas na diferença e existem por meio de processos culturais, sociais, históricos. São construções discursivas, formadas e transformadas continuamente em relação às representações culturais e às experiências históricas. Isto é, as identidades são definidas historicamente, e não apenas biologicamente, uma vez que o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos.

No entanto, de acordo com Gonzalez (2020), no contexto brasileiro, é importante destacar que pensar em identidades implica reconhecer que elas são atravessadas por processos de colonização e racismo que estruturam não apenas a sociedade, mas também a constituição subjetiva e cultural das pessoas negras e indígenas. Nesse sentido, a autora propõe a noção de Amefricanidade como uma identidade político-cultural forjada pela diáspora africana nas Américas, marcada pela mistura e pela criação de sentidos que articulam heranças africanas, indígenas e europeias. Uma identidade que é híbrida, criativa, e não essencialista, como entende Hall (2006), mas sempre tensionada pelas hierarquias raciais (Gonzalez,

[1] Ambas as pesquisas foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa na Escola Abya Yala (Número do Parecer: 6.142.406) e Pesquisa na Escola Laroyê (Número do Parecer: 7.400.608).
[2] Os nomes das escolas e das pessoas foram modificados e substituídos por nomes fictícios, para preservar as suas identidades, em respeito às normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

2020). De modo semelhante, a identidade indígena, como afirma Kambeba (2013), é compreendida como pertença coletiva, vinculada ao território, à língua, ao corpo e à espiritualidade, e por isso não desaparece na cidade, mas resiste, se reinventa e continua sendo parte do sujeito, reafirmando as existências indígenas frente às tentativas de apagamento histórico e cultural.

Acontece que trabalhar com as identidades nas aulas é bastante desafiador. Muitos foram, são e seguem sendo os questionamentos e comentários realizados nas aulas de Educação Física com foco nas identidades das(os) estudantes. Exemplo disso foi o de uma menina do 1º ano do ensino fundamental que, eu — branca — a li como negra, me perguntou: “Prof., que cor eu sou?” (sic), quando estávamos iniciando um trabalho sobre identidades na aula.

Falero (2023, p. 74) afirma que “é complexo e perigoso o exercício de ler as pessoas e delimitá-las como negras ou brancas, e quase sempre é violento, porque reproduz essa cristalização de espaços de subjetividade dos corpos”. Para a autora, essa cristalização refere-se ao gesto de fixar identidades, na contramão da compreensão de Hall (2006), Gonzalez (2020) e Kambeba (2013), como se fossem essências imutáveis, quando, na verdade, somos constituídos por histórias, atravessamentos e mudanças. É violento tentar definir o(a) outro(a), pois isso nega sua própria possibilidade de se inventar e se reconhecer. Por essa razão, no Brasil, o processo de heterodeclaração racial não tem validade, uma vez que também expressa essa lógica de olhar e nomear de fora, desconsiderando as vivências e percepções de quem habita o corpo — território simbólico, social e político onde as subjetividades são produzidas, tensionadas e disputadas.

Assim, os corpos não apenas têm subjetividades: são marcados por elas e também as produzem. Os corpos são marcados por subjetividades porque carregam em si os efeitos da colonialidade – as normas sociais, culturais, raciais, de gênero e de classe — isto é, as formas como a sociedade regula e significa os corpos. Mas, ao mesmo tempo, produzem subjetividades, pois ao responderem a elas, reinventam-se, resistem e produzem outras formas de ser e estar no mundo. Ou seja, não somos exclusivamente suportes passivos das identidades ou das

REVISTA DA FUNDARTE

experiências sociais, participamos ativamente da construção de quem somos e de como nos relacionamos com o mundo.

Então, o que fazer diante de situações como essa, da estudante que perguntou que cor ela é, e de tantas outras relacionadas aos preconceitos cotidianos em torno da cor, etnia, gênero, sexualidade, classe, religiosidade e território, que acontecem na escola? Estudantes excluindo colegas porque “meninas não jogam bem os esportes”, porque “não querem brincar com gente pobre”, porque “o menino preto fede quando sua”, porque “ela é do batuque”, “ele é da favela”, “ele é gay”, “ela é sapatão”, “ela é gorda”, “ele é burro” (sic). São muitos porquês, são muitos preconceitos, é muita exclusão.

Considerando esses apontamentos e refletindo com Oliveira e Silva (2015) e Mattos (2013), defendo, como professora de Educação Física, a valorização da cultura corporal do movimento, entendida como o reconhecimento das diferentes formas de expressão que compõem nossa corporeidade e nossas identidades. Essa cultura, segundo Daolio (1995) abrange os modos pelos quais os sujeitos, em suas experiências históricas e culturais, produzem sentidos por meio do corpo — nas danças, lutas, jogos, gestos e ritmos que expressam pertencimentos e resistências. Isto é, uma Educação Física que compreende o corpo como linguagem, território de expressão e produtor de significados culturais, e não apenas como instrumento biológico a serviço do rendimento e da técnica.

As corporeidades negras e indígenas são fundamentais nessa constituição, pois carregam memórias e saberes forjados desde a invasão das Américas, na diáspora e nas lutas contra o racismo (Mattos, 2013). Contudo, tais saberes foram historicamente negados pela Educação Física, marcada por uma tradição higienista e eurocêntrica que normatizou corpos e impôs modelos de saúde e beleza baseados em padrões brancos e ocidentais, sustentando um currículo monocultural (Daolio, 1995). Nessa perspectiva, questiono: como podemos ignorar esses conteúdos na escola, “se é sobre o corpo que se manifestam as marcas da discriminação?” (Mattos, 2013, p. 175). Oliveira e Silva (2015), nesse sentido, entende que pensar a educação, e mais especificamente a Educação Física, atualmente, não trata

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

somente de respeitar as diferenças, é preciso desafiar práticas homogeneizadoras que abafem a pluralidade cultural.

Nieto (2006), ao discutir o engajamento das(os) docentes com a vida e as possibilidades das(os) estudantes, destaca elementos essenciais para proporcionar uma experiência significativa em contextos multiculturais. Isso inclui reconhecer a importância das identidades das(os) estudantes, conectar os aprendizados às suas vidas, demonstrar compromisso e afeto, respeitar as(os) estudantes, utilizar estratégias ativas de aprendizagem e compreender-se como aprendiz ao longo da vida. Nessa perspectiva, venho apostando no trabalho com identidades nas aulas de Educação Física, na aproximação e no diálogo com a arte na educação, não como uma atividade meramente complementar, mas como linguagem, experiência sensível, espaço de expressão e construção de sentidos. A pretensão, portanto, é a de despertar a sensibilidade, valorizar as diferenças de expressões culturais e fomentar o pensamento criativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais livres, expressivos, conscientes e respeitosos.

Para tanto, parto do entendimento de arte de Grace Passô, Moara Tupinambá, Leda Maria Martins e Andreza Jorge. Grace Passô, em uma conversa na Revista TPM (Passô, 2019) narrou que arte, para ela, é aquilo que mobiliza e expande a sensibilidade, isto é, “aquilo que nos lembra que existem coisas que ainda não existem e que podemos inventar”, pelo gesto, pelo movimento e pela palavra. Moara Tupinambá, em fala no programa “A cor da cultura” (Tupinambá, 2023), explicou que, para os povos indígenas, “arte nada mais é do que a expressão da nossa subjetividade, que pode ter uma gama de temas, de subjetividades, de formas que a gente pode se expressar”.

Nesse sentido, em diálogo com Passô (2019) e Tupinambá (2023), compreendo arte como os saberes produzidos pelas vias que Leda Maria Martins (2023) chama de não figuradas – as inscrições corporal e oral, “grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento” (p. 23). Isto é, o corpo como texto e como linguagem, um meio de produção e transmissão de saberes. Ele "fala" mesmo sem palavras — pelos seus movimentos, suas ações, sua presença. É o que

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Andreza Jorge (2023) denomina “corpo-oral”, aquele que fala de si, se narra e transmite saberes a partir da experiência vivida.

Neste estudo, portanto, com a pretensão de colocar as identidades no centro do processo educativo do componente curricular de Educação Física escolar, o objetivo é analisar e discutir as potências do ensino e da aprendizagem sobre identidades na Educação Física escolar com e pela arte na escola, por meio da apresentação de diferentes propostas de ensino.

Contextos teórico-metodológicos das pesquisas

A primeira pesquisa foi realizada no ano letivo de 2023, por meio de uma pesquisa-ação participante, em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre/RS – Abya Yala. Na época, a maior parte do corpo docente, da equipe diretiva e dos serviços gerais era autodeclarada branca. Entre as(os) estudantes, havia uma quantidade significativa de pessoas autodeclaradas negras, embora muitas também se identificassem como brancas. A escola contava com aproximadamente 410 estudantes matriculadas(os) nos turnos da manhã e da tarde, distribuídas(os) entre as turmas do 1º ao 9º ano. Em cada turno havia apenas uma turma por ano, com média de vinte e dois estudantes, número equilibrado entre meninos e meninas. Não se tratava de uma escola composta por estudantes de famílias em situação de extrema pobreza. A pesquisa foi realizada com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, e teve como objetivo desenvolver uma proposta de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, buscando compreender as afetações e as transformações decorrentes dessa experiência.

A segunda pesquisa foi realizada no ano letivo de 2024, com as turmas da tarde dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) da Escola Estadual Laroyê, também situada em Porto Alegre/RS. A escola contava com aproximadamente 450 estudantes matriculadas(os) nos turnos da manhã e da tarde, distribuídas(os) entre as turmas do 1º ao 9º ano. Em cada turno havia apenas uma turma por ano, com média de vinte e cinco estudantes, número igualmente

REVISTA DA FUNDARTE

equilibrado entre meninos e meninas. Diferentemente da escola Abya Yala, a Laroyê possuía, à época, um maior número de pessoas autodeclaradas negras, tanto no corpo docente, na equipe diretiva e nos serviços gerais quanto entre as(os) estudantes, que constituíam a maioria. Além disso, muitas(os) estudantes eram beneficiárias(os) do Programa Bolsa Família[3]. Essa pesquisa teve como objetivo analisar e compreender os limites e as possibilidades de um currículo de Educação Física que propõe um processo de ensino inspirado pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade.

Para a produção das informações, em ambas as pesquisas, foram consideradas tanto as minhas narrativas quanto as das(os) estudantes. As minhas narrativas foram elaboradas a partir das observações realizadas durante as aulas de Educação Física que eu ministrava, registradas sistematicamente em notas de campo. Já as narrativas das(os) estudantes foram produzidas de diferentes formas: oral, escrita e desenhada. As produções escritas e desenhadas incluíram os Cadernos de Educação Física elaborados por cada estudante, além de outros trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

Tavares (2021) compreende os materiais produzidos pelos(as) estudantes — como trabalhos, registros de aula e atividades — como fontes primárias que revelam narrativas sobre a construção curricular da Educação Física e sobre como as(os) alunas(os) se reconhecem nesse processo. Nesse sentido, cada estudante produziu seu próprio Caderno de Educação Física no início do ano, espaço em que eram convidadas(os) a registrar sentimentos, aprendizagens e reflexões sobre os conteúdos vivenciados, geralmente a partir de perguntas orientadoras por mim elaboradas. As narrativas orais, por sua vez, foram construídas nas rodas de conversa, momentos de partilha sobre como cada estudante se percebia no processo, realizando uma autoavaliação de suas participações e envolvimento nas aulas. Essas rodas aconteciam tanto ao final de cada aula quanto no encerramento de cada unidade temática.

[3] Programa social de transferência de renda do Brasil, voltado para a redução da pobreza e da desigualdade social.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Livro da Diversidade e Autorretratos

A produção do Livro da Diversidade e de Autorretratos foi realizada no contexto das aulas de Hip-Hop com as turmas de 1º à 5º ano da Escola Laroyê. Quando o elemento Grafitti foi trabalhado, o artista plástico norte-americano Jean-Michel Basquiat foi apresentado às turmas. As(Os) estudantes conheceram algumas obras de Basquiat, marcadas por traços fortes, cores vibrantes, símbolos, palavras e críticas sociais — especialmente sobre questões de desigualdade, identidade negra e poder. Também, conheceram a sua história como grafiteiro no centro de Manhattan, nos Estados Unidos (Melara, 2022).

A ideia inicial era apresentar o artista e suas obras para aproximar as(os) estudantes do Grafitti e, ao mesmo tempo, promover a valorização de personalidades negras. Na turma do 2º ano, um menino negro, ao ver a foto de Basquiat, comentou: “ele é da mesma cor que eu sora[4]” (sic). Na sequência, outras(os) estudantes começaram a se manifestar, dizendo que eram mais escuras(os) ou mais claras(os) que Basquiat. Algumas/Alguns ainda demonstravam dúvidas sobre sua cor. Uma menina disse: “eu não sei que cor eu sou” (sic). E a amiga respondeu: “tu é parecida comigo, e eu sou negra” (sic). Continuando a conversa, a menina que estava em dúvida sobre sua cor disse que não tinha certeza de que cor era, porque, segundo a sua narrativa: “meu pai é negro e minha mãe é branca, aí eu não sei o que sou, não sou tão negra, mas também não sou branca” (sic).

Após essa aula, lembrei de um trabalho com e sobre as identidades que uma amiga – Zuri, também professora de Educação Física –, havia realizado na escola que trabalhava. Replanejei, então, as aulas seguintes para aprofundar o trabalho com e sobre as identidades das(os) estudantes. Para tanto, produzi com todas as turmas a ideia do “Livro da Diversidade”. A proposta do livro, como o próprio nome sugere, é trabalhar a diversidade e as diferenças como uma riqueza no contexto escolar, abordando temas como diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, entre

[4] “Sora” é uma forma afetiva e coloquial de nomear a professora, comumente utilizada por crianças no ambiente escolar em Porto Alegre/RS.

outros. O livro é composto por diferentes tarefas: escrita do nome de cada participante, da cor da sua pele, do desenho do rosto e do cabelo, da comida favorita, dos brinquedos e brincadeiras preferidos, e das cores favoritas.

O livro foi produzido em diálogo com os Marcadores das Africanidades[5], parte do instrumental criado por Petit (2015), que compõem a Pretagogia – "proposta antirracista voltada tanto para negras/negros como para não negras/negros cultivarem sua dimensão de africanidade, para além do fenótipo de cada pessoa" (Mendonça, 2021, p. 136).

Durante 3 aulas as(os) estudantes foram convidadas(os) a pesquisar, (re)conhecer e refletir sobre suas histórias, origens e gostos, a partir de jogos e brincadeiras com os marcadores 1, 2, 5, 17 e 30. Conversamos sobre as possíveis origens de nomes e sobrenomes, preferências alimentares e hábitos de casa, além de realizamos a leitura do livro "Com qual penteado eu vou?" de Kiusam de Oliveira (2021), que aborda penteados afro, ancestralidade, família, respeito e valorização dos mais velhos, e a valorização e reconhecimento das diferenças.

Na sequência da produção do Livro da Diversidade, seguimos o trabalho sobre o Basquiat, mas com foco nos autorretratos das(os) estudantes, utilizando lápis de cor com diferentes tons de pele já usados no livro. Embora Basquiat não tenha produzido autorretratos tradicionais no sentido clássico (como um retrato realista de si mesmo), sua obra inteira pode ser considerada um autorretrato

[5] (1) História do meu nome, (2) História da minha linhagem, inclusive agregados, (3) Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, (4) Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos), (5) Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida, (6) Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim, (7) Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza, (8) Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra), (9) Escrituras negras, (10) Curas/Práticas de saúde, (11) Cheiros "negros" significativos, (12) Festas afro da minha infância e festas de hoje, (13) Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude), (14) Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro, (15) Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino, (16) Danças afro, (17) Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos, (18) Representação da África/Relações com a África, (19) Negritude – Força e resistência, (20) Artesanato, (21) Outras tecnologias, (22) Valores de família/Filosofia, (23) Racismos (perpetrados e sofridos), (24) Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias, (25) Relação com a natureza, (26) Religiosidades pretas, (27) Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes), (28) Vocabulário afro/Formas de falar, (29) Relação com o chão (Vivências e simbologias), (30) Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros) (Alves; Petit, 2015).

REVISTA DA FUNDARTE

simbólico, no qual ele expressa identidade, angústias, ancestralidade e crítica social (Melara, 2022).

Percebi muitas(os) estudantes mais empoderadas(os) de si, demonstrando orgulho da sua cor, cabelo, corpo. Não todas(os), e nem sempre, mas muitas(os) pareciam mais seguras(os), confiantes para se retratarem em desenho, a partir das características que elas(es) mesmas(os) identificavam e valorizavam em si. Essa compreensão de empoderamento decorre tanto da minha percepção enquanto professora-pesquisadora (registradas em notas de campo), quanto de registros concretos produzidos pelas(os) estudantes durante as aulas.

Em minhas notas de campo, observei mudanças nos autorretratos de algumas/alguns estudantes que, inicialmente, se desenhavam com tons de pele claros, e passaram a se representar com tons de pele negros. Além disso, há registros escritos nos Cadernos de Educação Física, como o de uma estudante do 4º ano que escreveu: “Meu black é de Rainha e agora tô me achando mais bonita, como no vídeo que a gente viu da MC Sofia” (sic). Ao lado do texto, ela desenhou a si mesma com um cabelo black e uma coroa sobre a cabeça, evidenciando o fortalecimento de sua autoestima e valorização da identidade negra.

Teatro com as Bonecas Abayomis

Abayomis são bonecas de tecido confeccionadas com nós e trançados. A produção de bonecas foi realizada nas duas escolas – Abya Yala e Laroyê.

Em Abya Yala, com a turma de 6º ano, a atividade ocorreu em uma única aula, durante a unidade temática de brincadeiras e jogos de matrizes indígenas e africanas. As(Os) alunas(os) produziram as bonecas enquanto conversávamos e refletíamos sobre as versões da história de origem das Abayomis: (1) a que conta que elas eram confeccionadas em navios negreiros por mulheres escravizadas para suas crianças; e, (2) aquela que sustenta que a boneca foi criada pela artesã maranhense Lena Martins, no final da década de 80, segundo a qual “A boneca Abayomi nasceu livre” (Coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira, 2020).

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Retomamos, então, discussões iniciadas nas aulas de Capoeira, nas quais pesquisamos e conversamos sobre os navios negreiros, analisando imagens[6] e relatos sobre as condições totalmente violentas e desumanas a que as pessoas escravizadas eram submetidas. Chegamos à conclusão de que seria bastante difícil – praticamente impossível – confeccionar bonecas de pano e brincar com elas naquele contexto (Ricardo *et al.,* 2024a). Uma estudante narrou: "impossível se divertir com fome e sendo violentada" (sic). Para Teofanes (2022), trata-se de uma narrativa que tenta romantizar a experiência brutal da escravização. Por essa razão, trabalhamos com a narrativa contemporânea da Abayomi, que se conecta simbolicamente à ancestralidade africana, mas não como um artefato diretamente produzido nos navios negreiros (Coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira, 2020).

Na escola Laroyê, com as turmas de 1º à 5º ano, além da confecção das bonecas Abayomis, foram propostas brincadeiras teatrais de improviso com elas — uma ideia inspirada em uma oficina sobre Abayomis conduzida por Caroline Falero. Nessa oficina, confeccionei bonecas de tecidos pretos e marrons (de diferentes tons), e Falero trouxe a possibilidade de também produzir Abayomis brancas, a fim de trabalhar as identidades no contexto escolar. A partir da sua dissertação, Falero (2023) apresentou o teatro de animação na linguagem lambe-lambe[7] com as Abayomis, intitulado "O Sonho com Oxum"[8]. Com base nessas aprendizagens, produzi um mini palco com uma caixa de papelão, para as(os) estudantes brincarem de teatro com as bonecas

Antes do teatro livre e improvisado, cada estudante (do 1º ao 5º ano) confeccionou sua Abayomi com a cor de tecido mais próxima à de sua pele. Em seguida, apresentou a(o) sua(seu) boneca(o) no mini palco para a turma, compartilhando seu nome, o que mais gostava de fazer na escola e fora dela, um sonho e o nome de uma pessoa que amava, explicando o porquê. Iniciei a atividade

[6] As imagens utilizadas referem-se a iconografias históricas de gravuras, desenhos e ilustrações disponíveis em pesquisas de imagens na internet, não sendo fotografias originais da época.
[7] O teatro lambe-lambe é um espetáculo de curta duração que acontece dentro de uma pequena caixa cênica, com elementos animados, para apenas uma/um espectadora/espectador de cada vez (Beltrame; Arruda, 2008).
[8] "Conta a história de uma menina que é constantemente chamada de feia e que, por isso, passa a acreditar que o é; ela sonha com Oxum, a orixá que representa a feminilidade e a beleza, e, impressionada com o sonho, ressignifica sua imagem diante do espelho" (Falero, 2023, p. 31-32).

apresentando a minha boneca, e a maioria das(os) estudantes se envolveu na proposta, narrando-se e dando vida às suas criações.

Todo o processo se desenvolveu em 3 aulas: (1) confecção das bonecas, (2) apresentação das bonecas e, (3) brincadeiras com teatro de improviso. Inspirada em Falero (2023), a proposta intencionou produzir um corpo-experiência racializado para além do racismo, criando espaços de experiências racializadas positivas para crianças negras e brancas: “de ver a experiência negra para além do racismo, sobretudo a partir da figura da criança negra, pois é na infância que construímos nossa identidade e subjetividade” (p. 73).

Nesse sentido, o trabalho com as Abayomis, ao mesmo tempo em que contribuiu para a valorização da estética negra e para a afirmação de uma experiência negra positiva na escola, também atuou na formação crítica das crianças brancas. Essas, ao participarem das atividades, puderam se ver e se sentir como não protagonistas, deslocando-se do lugar de centralidade e aprendendo a reconhecer outras referências de beleza e saber. Trata-se, portanto, de um movimento duplo: de fortalecimento da autoestima e da identidade das crianças negras e de conscientização das crianças brancas sobre seus privilégios, uma vez que também são racializadas, mas geralmente não se entendem como tal, porque o indivíduo branco ainda segue sendo lido e compreendido como o sujeito universal do conhecimento (Gonzalez, 2020).

Durante as apresentações, uma estudante negra do 4º ano, que estava com o cabelo trançado, pediu que eu fizesse tranças iguais às dela na boneca que havia feito e comentou: “tu viu que eu escolhi o tecido bem pretinho igual eu sora? Com as tranças que tu vai fazer minha boneca vai ficar linda, que nem eu” (sic). Partilho, assim, da compreensão de Falero (2023) sobre a urgência de apresentar outras perspectivas e referências imagéticas no contexto escolar — aquelas que escapam do cenário que ainda aprisiona e apaga diariamente pessoas negras. Percebi que esse movimento contribuiu para a construção de outros ideais de “eu”, outros referenciais de beleza e sabedoria, não exclusivamente brancos, que tantas vezes induzem pessoas negras ao auto-ódio. Considero esse episódio mais um exemplo

REVISTA DA FUNDARTE

concreto do empoderamento das(os) estudantes e do fortalecimento do orgulho de si, registrado em minhas notas de campo.

Apesar de algumas/alguns estudantes brancas(os), em ambas as escolas, apresentarem dificuldade em compreender que não somos todos iguais — como evidenciado em manifestações do tipo “não sei pra que fazer isso se é todo mundo igual” (sic) —, reforço a compreensão de que, além de promover experiências racializadas positivas para crianças negras, o trabalho com as Abayomis também possibilitou vivências desse tipo para estudantes brancas(os). Ao conhecerem artistas e produções negras e confeccionarem bonecas, elas(es) foram convidadas(os) a reconhecer e valorizar referências negras, refletir sobre desigualdades raciais e perceber que pessoas brancas não são o centro do saber.

Destaco que a diferença na quantidade de aulas dedicadas à produção das bonecas Abayomis entre as duas escolas reflete minhas aprendizagens ao longo da formação continuada. Com a turma do 6º ano, em Abya Yala, era a primeira vez que trabalhava com as Abayomis e ainda não havia considerado a possibilidade de explorar diferentes tons de pele nem de articular a atividade com o teatro lambe-lambe. Por isso, a proposta foi realizada em apenas uma aula. Já na escola Laroyê, com as turmas do 1º ao 5º ano, a experiência prévia, somada à oficina de Caroline Falero, possibilitaram ampliar e aprofundar a atividade, incorporando a diversidade de tons de pele, a confecção das bonecas e as brincadeiras teatrais de improviso, distribuídas em 3 aulas, o que favoreceu maior engajamento e participação das(os) estudantes.

Slam, poesia falada e combate a preconceitos

O trabalho com Slam e poesia falada foi realizado na escola Abya Yala, sendo parte importante da Gincana da Consciência Negra que organizei junto com o professor de Educação Física da escola, em novembro de 2023, e que contou com a participação da poeta de rua Afroblack Slam Diversa (Ricardo *et al.,* 2024b). Na manhã da gincana, Afroblack conversou com as(os) estudantes sobre o Slam como uma manifestação artística da cultura de rua: uma batalha de poesia falada,

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

performática, geralmente com regras simples (tempo máximo, sem acompanhamento musical, avaliação por jurados populares). Afroblack performou 3 poesias faladas, todas elas com crítica ao racismo estrutural, e dialogou sobre a poesia falada como forma de expressão oral-corporal, em que o conteúdo poético e político é transmitido com ênfase na voz, ritmo, entonação e presença cênica.

Ao final de suas performances, Afroblack convidou as(os) estudantes a criarem e performarem suas próprias poesias faladas, a partir de três palavras disparadoras – "coragem", "amor" e "esperança". Quatro estudantes negras(os) e um estudante branco[9] escreveram e quiseram performar suas poesias. Durante as performances percebi a importância e necessidade, como destaca Gomes (2013), da visibilidade dos aspectos histórico-culturais afro-brasileiros nas escolas. As(Os) estudantes estavam desejosas(os) de contar as suas histórias pela poesia e pela arte, de narrar suas dores, alegrias, tristezas, medos; estavam desejosas(os) de se narrarem e de firmar suas identidades na escola – e também para si mesmas(os) – com e pela arte.

Inspiradas(os) na crítica ao racismo estrutural das poesias de Afroblack, as(os) cinco estudantes que escreveram suas poesias colocaram suas identidades em cena, performaram elas para toda a escola e se emocionaram com suas próprias narrativas. Mansa Musa, por exemplo expôs sua força, fragilidade e sentimentos: "Pô, estou eu aqui de novo, com a coragem de falar pra vocês. Cês acham que eu sou fraco? Ontem à noite, eu chorei mais uma vez" (sic). Sua poesia desafia estereótipos de masculinidade, questiona as estruturas patriarcais e abre espaço para a expressão emocional dos homens, frequentemente silenciada por uma cultura que associa masculinidade à dureza, à força e à negação do afeto (Goellner, 2013).

Osei Tutu, ao falar da sua realidade enquanto um estudante pobre de escola pública, que segundo ele tem mais dificuldade de ascensão social em comparação a estudantes da burguesia, fez forte crítica ao classismo do sistema capitalista, que subalterniza corpos pobres e periféricos (Neves; Neves, 2016): "E é lutar contra as

[9] As(Os) estudantes que quiseram performar suas poesias pertenciam as turmas do 8º e 9º ano do da escola Abya Yala. Seus nomes foram substituídos por nomes de reis e rainhas africanas(os) para proteger as suas identidades: Mansa Musa, Osei Tutu, Shaka Zulu, Queen Nzinga e Sundiata Keita.

REVISTA DA FUNDARTE

chances baixas demais e situações ruins. E é o bicho papão do próprio bicho papão a estratégia de combate para derrotar o inesperado" (sic). Shaka Zulu, Queen Nzinga e Sundiata Keita também denunciaram esse classismo, articulando a interseccionalidade entre classe e raça, que torna ainda mais difícil a vida de quem é negro e pobre no Brasil: "Sobre coragem. De um negro guerreiro, um líder Quilomba, que deixa a escola com força do negro brasileiro" (Shaka Zulu, sic); "Venho falar sobre coragem, que preciso ter até pra sair pra rua. Além de me julgarem pela minha cor, roupa e estilo de vida" (Queen Nzinga, sic); "É que hoje em dia, sair de casa sem ter medo de levar tiro na cara. É tão difícil, pra quem nasceu com essa cor" (Sundiata Keita, sic).

Importa destacar que, ao mesmo tempo em que as(os) estudantes denunciaram a violência do capitalismo contra corpos negros, pobres e periféricos, também manifestam esperança em um outro mundo, com ideais de sujeitos mais plurais, não exclusivamente brancos e burgueses. O Slam e a poesia falada na presença de Afroblack Slam Diversa foram, portanto, importantes instrumentos de promoção da expressão criativa, do pensamento crítico, do pertencimento, do engajamento com temas sociais e culturais, e, especialmente, da valorização de aspectos identitários e da estética negra, contribuindo para a identificação, reconhecimento e pertencimento dos(as) estudantes no espaço e tempo escolar.

Considerações possíveis

A experiência pedagógica relatada neste trabalho evidencia que o ensino de Educação Física escolar, quando atravessado por propostas que valorizam as identidades, as expressões culturais e os saberes das(os) estudantes, pode se tornar um instrumento de transformação social, enfrentamento ao racismo e valorização das diferenças. As atividades desenvolvidas com e pela arte — como os autorretratos inspirados em Basquiat, o Livro da Diversidade, o teatro com bonecas Abayomis e o Slam e poesia falada — demonstram que é possível criar espaços educativos sensíveis, críticos e afetivos, nos quais o corpo seja reconhecido como território de memória, linguagem e resistência.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Por meio da arte venho percebendo que as(os) estudantes desenvolvem criatividade, percepção crítica, empatia e capacidade de refletir sobre si mesmas(os) e sobre o mundo. Assim, nas aulas de Educação Física com foco nas identidades, a arte foi produzida de vários modos: pintura, teatro, dança, música, cinema, literatura, artes visuais digitais, entre outros. Todas essas manifestações, além de tensionarem práticas escolares hegemônicas, ampliam o repertório cultural das(os) alunas(os) e criam pontes entre saberes tradicionais, populares e acadêmicos; promovendo aprendizagens que contribuem para a construção de sujeitos mais conscientes de si e do mundo. Mais do que conteúdos a serem ensinados, as identidades tornam-se, aqui, ponto de partida para o processo educativo — como experiências vividas e atravessadas por marcadores sociais das diferenças que não podem ser ignorados.

As experiências relatadas neste trabalho articulam-se profundamente com o campo da Educação Física na medida em que compreendem o corpo como linguagem, território de expressão, criação, resistência e produtor de cultura, e não apenas como instrumento biológico. Ao aproximar arte e Educação Física, reafirma-se a dimensão estética, expressiva e sensível da cultura corporal de movimento, em diálogo com as gestualidades, ritmos e performances presentes nas aulas.

As práticas artísticas desenvolvidas favoreceram a vivência da corporeidade como experiência comunicativa, na qual o gesto, o ritmo e a performance se constituem como formas de conhecimento, expandindo o entendimento da Educação Física para além do rendimento e da técnica. Dessa forma, o ensino de Educação Física é reafirmado como campo de produção de sentidos, valorização das identidades e construção de uma pedagogia do movimento que reconhece os saberes corporais, artísticos e culturais como dimensões inseparáveis da experiência humana.

Essas práticas não pretendem ser modelo ou receita, mas convites: a escutar, a criar, a sentir, a experimentar outras formas de ensinar e aprender com o corpo, com a arte e com as histórias de vida que cada estudante carrega. Como professora comprometida com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, sigo apostando em uma Educação Física que reconheça os saberes dos corpos historicamente

REVISTA DA FUNDARTE

subalternizados e contribua para a construção de uma escola mais plural, crítica e politizada.

Referências:

AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, Pertencimento Afro e os Marcadores das Africanidades: Conexões entre corpos e Árvores Afroancestrais. In: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (org.). **Memórias de Baobá II**. 1 ed. v. 1. Fortaleza: Imprece, 2015, p. 125-145.

BELTRAME, Valmor; ARRUDA, Kátia. Teatro lambe-lambe: o menor espetáculo do mundo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, 2008. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15658. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 out. 2025.

COLETIVO ABAYOMI BONECA PRETA BRASILEIRA. **Manifesto pelo reconhecimento da criadora da boneca Abayomi, "Lena Martins"**. Abayomi: Boneca Preta Brasileira. Disponível em: https://www.bonecaabayomi.com/. Acesso em 03 jun. 2025.

FALERO, Caroline. **Sonhos de Janaína: Performance Artística, Pedagógica e Antirracista – para pensar Identidades e Subjetividades Negra**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2023.

REVISTA DA FUNDARTE

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes *et al*. **Educação Física e gênero:** desafios educacionais. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 23-44.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino Americano:** Ensaios, Intervenções e Diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

JORGE, Andreza. **Feminismos favelados:** uma experiência no Complexo da Maré. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama – Eu moro na cidade**. Manaus: Editora Valer, 2013.

MARTINS, Leda Maria Martins. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo tela**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó. 2021.

MATTOS, Ivanilde Guedes. **É pra descer quebrando**: o pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

MELARA, Lucas. Basquiat: a desordem social e a arte como expressão. **LucasMelara.com.br**, 18 out. 2022. Disponível em: https://www.lucasmelara.com.br/post/basquiat-a-desordem-social-e-a-arte-como-express%C3%A3o. Acesso em: 07 jun. 2025.

MENDONÇA, Esther Costa. Pedagogia decolonial: a pretagogia como suporte para uma educação antirracista. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 1, n. 20, p. 133-144, 2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/5888/4794. Acesso em: 24 mai. 2025.

NEVES, Lais Mendes Botelho das; NEVES, Jonas Anderson Simões das. A marginalidade enquanto identidade: a literatura de periferia e o empoderamento cultural de seus sujeitos. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 213-228, 2016. Disponível em:

REVISTA DA FUNDARTE

https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/151/54. Acesso em: 30 mai. 2025.

NIETO, Sônia. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona: Octaedro, 2006.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. **"Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!":** Formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Ilustração: Rodrigo Andrade. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

PASSÔ, Grace. Grace Passô e a arte do impossível. Entrevistadora: Carol Ito. **Revista TPM**, 27 nov. 2019. Disponível em: https://revistatrip.uol.com.br/tpm/grace-passo-estreia-peca-sobre-itamar-assumpcao-e-fala-sobre-teatro-cinema-e-fazer-arte-no-brasil. Acesso em: 24 mai. 2025.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RICARDO, Karoline Hachler; OLIVEIRA, Thiago de; FERNANDES, Ranyane Costa; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.545-551, ago./dez., 2024b. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/86059/53329. Acesso em: 24 mai. 2025.

RICARDO, Karoline Hachler; WITTIZOREKKI, Elisandro Schultz; BINS, Gabriela Nobre; ABREU, Daniela do Santo. Brincadeiras e jogos de matrizesindígena e africana nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. **Conexões**, Campinas: SP, v. 22, 2024a. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675658/33882. Acesso em: 24 mai. 2025.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e Educação Física:** possíveis ressonâncias. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TEOFANES, Maria da Conceição Pereira Alvares. **Abayomi em nós por linhas simbólicas eliasianas:** outras compreensões sobre a presença negra no Brasil. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

TUPINAMBÁ, Moara. A cor da cultura. **Arte e Memória – Cor da Cultura (Interprograma)** [vídeo]. Coeduca, Fundação Roberto Marinho, 2023. Disponível em: https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/video/arte-e-memoria-cor-da-cultura-interprograma. Acesso em: 22 out. 2025.

Recebido em:07/06/2025.
Aceito em:24/10/2025 .
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Karoline Hachler Ricardo
Doutoranda em Ciências do Movimento Humano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Formada em Educação Física licenciatura (2022) e bacharelado (2022) pela UFRGS. Professora de Educação Física. Atualmente sou membra do grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-efice) e do curso de Formação de Educadores para Práticas Escolares Interculturais (FEPEI). Integrante do Comitê Científico do GTT 13 Relações Étnico Raciais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3829-3246
E-mail: karolinehachler@gmail.com

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

REVISTA DA FUNDARTE