

De “pele negra” e cabelo “laranja”: como discentes do 6º ano de Pernambuco se autorrepresentam em personagens clássicos da *Eneida*

With “Black Skin” and “Orange” Hair: How 6th-grade Students in Pernambuco Represent Themselves Through the Classical Characters of the *Aeneid*

José Natal Souto Maior Neto
Universidade de Pernambuco (UPE)
josenetosoutomaior@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5738-0044>

RESUMO: Este artigo examina como discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do município de Carpina-PE, interpretam o Livro I da *Eneida* (em versão adaptada) e constroem representações a partir de produções textuais e iconográficas. O objetivo central é analisar de que maneira essas representações articulam processos de autorrepresentação dos próprios estudantes. Metodologicamente, o estudo baseia-se na adaptação de fontes históricas, conforme proposto por Wineburg e Martin (2009), associada à produção de recursos narrativos, como *storyline*, sinopse, roteiro e *storyboard*, compreendidos como dispositivos de construção simbólica à luz da teoria das representações sociais (Jodelet, 2001). A coleta de dados ocorreu por meio das produções desenvolvidas em sala de aula, elaboradas integralmente sob acompanhamento docente. Como resultado, vê-se que, ao representarem personagens clássicos, os estudantes mobilizam elementos de seu repertório sociocultural, produzindo releituras marcadas por referências contemporâneas, identitárias e afetivas. Conclui-se que o trabalho com narrativas clássicas, mediado por estratégias didáticas que valorizam a autoria discente, potencializa a construção de sentidos históricos e identitários compostos por tecituras de olhares, sentimentos e compreensões que trazem à baila um mundo antigo vividamente conectado com os anseios do presente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História Antiga; Autorrepresentação; Eneida; Representação Social

ABSTRACT: This article examines how 6th-grade students from a public school in the municipality of Carpina, Pernambuco, interpret Book I of the *Aeneid* (in an adapted version) and construct representations through textual and iconographic productions.



The main objective is to analyze how these representations articulate processes of self-representation among the students themselves. Methodologically, the study is based on the adaptation of historical sources, as proposed by Wineburg and Martin (2009), combined with the production of narrative resources such as storyline, synopsis, script, and storyboard, understood as devices of symbolic construction in light of social representations theory (Jodelet, 2001). Data was collected through classroom productions developed entirely under teacher supervision. The results show that, when representing classical characters, students mobilize elements from their sociocultural repertoire, producing reinterpretations marked by contemporary, identity-based, and affective references. It is concluded that working with classical narratives, mediated by teaching strategies that value student authorship, enhances the construction of historical and identity meanings, composed of interwoven perspectives, feelings, and understandings that bring to light an ancient world vividly connected to present-day concerns.

KEYWORDS: Ancient History Teaching; Self-representation; Aeneid; Social Representation

Introdução

O presente artigo parte de uma experiência pedagógica desenvolvida com discentes do 6º ano do Ensino Fundamental II, centrada na leitura e interpretação do Livro I da *Eneida*, em versão adaptada, articulada à produção de narrativas audiovisuais por meio da elaboração de *storylines*, sinopses, roteiros e *storyboards*. O exercício proposto consistiu em mobilizar diferentes linguagens (textual e imagética) como forma de possibilitar que os estudantes representassem episódios e personagens da narrativa clássica, ao mesmo tempo em que expressavam suas compreensões acerca da fonte histórica trabalhada em sala de aula.

A proposta fundamenta-se no método de adaptação de fontes históricas, conforme sistematizado por Wineburg e Martin (2009), que defendem a necessidade de tornar textos historicamente complexos mais acessíveis aos estudantes sem comprometer sua densidade. Nesse sentido, a adaptação do texto clássico não implicou meramente sua simplificação mecânica, mas uma reconfiguração orientada por princípios didáticos que favoreçam a leitura, a interpretação e a atribuição de sentidos pelos discentes. Tal perspectiva orientou a escolha e o tratamento da fonte e a construção das atividades, que buscaram deslocar os estudantes para uma posição ativa de leitura por duas semanas da fonte adaptada, a construção de equipes (de 6 a 7 alunos) e na construção de materiais, em sala de aula, que partiram da compreensão narrativa da fonte trabalhada.

O contexto da pesquisa envolve estudantes de uma escola localizada no município de Carpina, em Pernambuco, majoritariamente oriundos de classes média

e baixa, com perfil étnico diverso, composto predominantemente por discentes pardos, mas também com a presença de estudantes brancos e negros, incluindo alunos provenientes de áreas rurais, embora a maioria resida na região central da cidade. Esse contexto sociocultural plural constitui elemento fundamental para compreender as formas pelas quais os estudantes interpretam e ressignificam os personagens da narrativa clássica, uma vez que suas produções se ancoram em repertórios culturais, experiências e referenciais próprios.

A atividade foi estruturada em etapas progressivas: inicialmente, os grupos elaboraram suas *storylines* e sinopses, exercitando a capacidade de síntese e interpretação; em seguida, passaram à descrição de personagens, ambientes e diálogos; por fim, produziram os *storyboards*, traduzindo suas narrativas para o campo imagético. Esse percurso resultou em um conjunto significativo de produções, analisadas à luz da teoria das representações sociais, compreendidas como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que orientam práticas e constroem realidades (Jodelet, 2001). A partir desse referencial, fundamentado sobretudo em Serge Moscovici e Denise Jodelet, entende-se que as representações elaboradas pelos estudantes não se limitam à reprodução da narrativa clássica, mas configuram espaços de negociação simbólica nos quais se articulam elementos do passado e do presente. Nessa direção, as produções analisadas revelam, para além de modos de representar os personagens da *Eneida*, processos de autorrepresentação, nos quais os estudantes projetam aspectos de suas identidades, experiências e visões de mundo.

Nesse sentido, a abordagem dialoga com as discussões sobre representações narrativas e (auto)biográficas no campo da educação, pois partem que o conhecimento é produzido na interação e pela comunicação entre sujeitos situados em contextos históricos e sociais específicos. Como aponta Fonseca (2016), o conhecimento emerge de práticas sociais atravessadas por interesses, experiências e necessidades concretas, o que reforça a centralidade das narrativas produzidas pelos estudantes como fontes legítimas de investigação. Assim, ao representar heróis clássicos, os discentes não apenas interpretam o passado, mas o reconfiguram a partir de suas próprias referências, evidenciando a estreita relação entre representação e autorrepresentação no processo de aprendizagem histórica.

Ao longo das duas semanas em que os alunos estiverem imersos na fonte adaptada, percebemos a necessidade de retomarmos as explicações sob etapas do exercício proposto. Isso porque, durante o período, uma miríade de dúvidas emergiu, especialmente em relação à construção dos materiais. Foi então que nos

debruçamos sobre a ideia de criar um recurso auxiliar que pudesse não apenas sanar essas incertezas, mas também capturar a atenção e o interesse da turma de maneira mais envolvente: uma animação. Afinal, se as mídias frequentemente exercem um fascínio e uma influência mais imediata sobre nosso público do que aquilo que apresentamos em sala de aula (Belloni, 2009), por que não nos apropriarmos desse dinamismo para reapresentar como fazer de forma mais clara e cativante? Movidos por essa reflexão, desenvolvemos o recurso audiovisual, buscamos esclarecer os conceitos de roteiro e *storyboard*, além de detalhar a construção da *storyline* (enredo condensado) e da sinopse, oferecendo dicas e exemplos práticos para inspirar e orientar a produção dos discentes.

A partir das instruções, os grupos começaram a desenvolver a *storyline* e a sinopse. A *storyline*, ou enredo, é a espinha dorsal da narrativa, uma forma de apresentar a história com uma estrutura direta e linear, enquanto a sinopse é uma síntese narrativa do que acontece na história, apresentada de forma resumida, sem apresentar detalhes reveladores (do clímax), podendo variar de 4 a 20 páginas (Field, 2001, p. 12-16, 143). A produção desses materiais foi uma forma de analisar a capacidade dos grupos de ler, interpretar e sintetizar a história de forma criativa e autoral, além de servir como recurso para verificar se os/as discentes realizaram a leitura da fonte. Além disso, é importante destacar que esses materiais só poderiam ser elaborados em sala, pois buscávamos evitar que os alunos copiassem ideias da internet ou que outras pessoas produzissem por eles. Era fundamental, portanto, observá-los durante o processo de produção e avaliar não apenas a interação em grupo, mas também os trabalhos individuais.

Na terceira etapa, a partir da *storyline* e sinopses elaborados, os grupos passaram a descrever os personagens, diálogos e ambientes do excerto da fonte sobre o qual ficaram responsáveis. Na quarta e última etapa da Pré-produção, o material escrito passou a ganhar sua forma iconográfica, representando o dinamismo presente no trabalho com diferentes matérias e linguagens no ensino escolar (Brasil, BNCC, 2018).

Desse processo, resultaram 24 quadros de *storyboard* (11 na Turma A e 13 na Turma B), e 12 cenas descritas nos roteiros de cada turma (24 cenas ao total, sendo duas por equipe), o que foi utilizado para montar 1 roteiro por turma. As produções, divididas em 6 partes por turma, doravante serão referenciadas pelo grupo e pela turma em que foram elaboradas (por exemplo: o Grupo 1 da Turma A produziu [...]).

As produções resultantes desse trabalho foram examinadas à luz das representações sociais, entendendo que tanto a produção textual quanto a iconográfica representam expressões simbólicas que refletem as visões de mundo, valores e

práticas de um grupo e/ou indivíduo (Jodelet, 2001). A partir dessa ferramenta analítica, foi possível observar um universo de representações que, entre resistências iniciais na prática do exercício e interações empáticas e solidárias, revelou um dinamismo inesperado, permeado por ideias repletas de curiosidades.

De “pele negra” e “cabelo laranja”: Representações da Eneida pelo 6º Ano¹

“Eneias: ele é um homem alto[,] moreno[,] com cabelos crespo[s,] uma boca grande e um nariz largo”. “Éolo: [e]la tem uma pele bem escura com o cabelo crespo[,] solto[,] bem armado[.] [T]em uma boca grande e um nariz lindo e é de uma altura m[é]d[i]a”. Teria, alguma vez, algum leitor da Eneida se permitido imaginar Eneias e Éolo assim? Eis o trabalho de descrição dos personagens realizado pelo Grupo 2 da Turma A. Curiosamente, o Narrador, a Musa, Juno ou mesmo Vênus não marcam passagem no processo de representação dessa equipe, conquanto estejam presentes no trecho da fonte que o grupo ficou responsável.

Algumas questões nos surgiram ao examinar a descrição feita: o que levou o grupo a escolher esses personagens e não os outros? E o que os fez representar os personagens como pessoas negras? O fato de o ambiente central da narrativa ser em África? Mas quanto à mudança do gênero do personagem Éolo? O que está por trás da leitura diferenciada do gênero do personagem com relação ao cânone, que representa o deus como figura masculina? Essas questões foram feitas aos discentes de maneira mais direta: o que motivou o grupo a descrever os personagens dessa forma? Para evitar nossas questões-problemas não foram raras as vezes em que os(as) alunos(as) elaboraram justificativas tautológicas como: “a gente quis assim, professor”; “eu imaginei assim, o grupo concordou”; ou a máxima amplamente repudiada pelos profissionais da educação, “porque sim”. Com esse grupo não foi diferente.

Se as intenções dos discentes, no entanto, não nos trouxeram os pormenores de suas escolhas, as lentes da teoria das representações sociais nos permitiram ter uma visão mais acurada sobre a produção. Inicialmente, é importante lembrarmos que as representações sociais estão sempre associadas a uma imagem de algo (Sêga, 2011). Essa imagem integra um conjunto de referências que moldam nossa maneira de compreender determinado objeto, sendo expressa por meio da

¹ É de suma importância afirmar que os aspectos éticos da pesquisa foram apresentados aos participantes e seus responsáveis, com entrega da documentação necessária e esclarecimentos sobre objetivos, riscos e benefícios do estudo. Destacou-se que a pesquisa foi iniciada somente após aprovação pelo Sistema CEP/CONEP, conforme as resoluções vigentes para pesquisas com seres humanos.

comunicação, seja ela linguística ou imagética. Nesse processo, as concepções pré-existentes sobre o objeto, muitas vezes de forma inconsciente, influenciam a maneira como o percebemos e o imaginamos.

A partir desse entendimento consideramos algumas possibilidades que irão se relacionar com as questões elaboradas especialmente a partir das representações dessa equipe, mas que também tem eco no que foi construído por outros grupos. Na primeira possibilidade refletimos que, ao entenderem que o centro narrativo é em África, os educandos fizeram uma associação imediata a cor negra, elaborando uma imagem pré-concebida sobre esses povos e ignorando ou não percebendo o fato do personagem Eneias ou mesmo Éolo não pertencerem originalmente ao espaço no qual a narrativa está ambientada (o que está explícito no texto).

O levantamento dessa possibilidade alinha-se as reflexões de Leila Hernandez, cujo estudo aponta que as representações da África e dos povos africanos foram desenhadas entre finais do século XVIII e início do XIX, ganhando contorno em estudos que, sob equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano, irão elaborar representações que nortearão um plano discursivo de modo que os africanos, sob uma visão eurocêntrica, serão identificados “com designações apresentadas como inerentes às características fisiológicas baseadas em certa noção de etnia negra”. Nestas o “africano” terá um “significado preciso: negro, ao qual se atribui um amplo aspecto de significações negativas como frouxo, fleumático, indolente, incapaz, todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e primitivismo” (2008, p. 17-20).

É bem verdade que essas noções não foram projetadas livres de contestações. Estas, deram-se sobretudo mediante os processos de independência dos países africanos e do levante de intelectuais negros de África, cujos trabalhos almejavam a construção de um pensamento autônomo sobre o continente, ou seja, emancipado da visão do colonizador. Kabengele Munanga (2008, p. 107-112), destaca que a atuação dos pensadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, foi de suma importância para se repensar a História com o objetivo de fazer da África e dos africanos não apenas meros objetos da historiografia, mas sujeitos de discurso sobre sua história. Nesse processo de atuação desses grupos, as epistemologias das ciências sociais passaram também a serem refletidas a partir do ponto de vista africano, fomentando novas perspectivas e olhares a partir da ruptura teórico-metodológica com os discursos imperialistas. Um processo que, no entanto, para Munanga, ainda está longe de ser concluído, e a luta pela afirmação do conhecimento africano

e pela superação das visões coloniais continua a ser um desafio complexo e em andamento. A Lei 10639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afro-brasileira, foi um avanço significativo, contudo ainda há obstáculos consideráveis em sua implementação (Oliveira, 2024).

Dentre esses desafios, podemos situar que, assim como reflete Sohat e Stam (2006, p. 19-28), a imagem/discurso eurocêntrico foi amplamente veiculado nos meios de comunicação, pavimentando uma visão sólida e socialmente branca sobre os povos e territórios africanos, de modo que, mesmo diante dos avanços atuais, há a permanência de representações simplificadas, que perpetuam a manutenção de um extenso conjunto de estereótipos. Essa construção discursiva não apenas reforça hierarquias raciais, mas também opera por meio de um processo de embranquecimento, que apaga ou dilui as características físicas e culturais associadas à negritude, substituindo-as por padrões estéticos e identitários eurocêtricos.

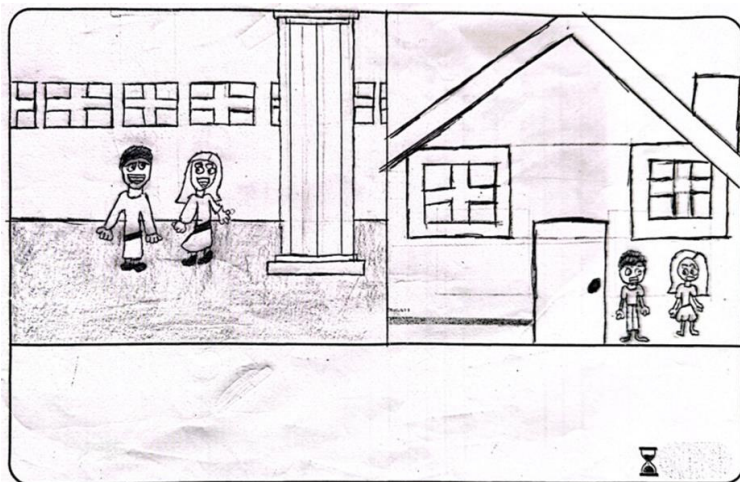
No Brasil, esse processo, bem como analisa Lélia Gonzalez (2020, p. 33-39), entra em dinâmica com o mito da democracia racial, que sob a aparência de harmonia, sustenta e alimenta a perpetuação do racismo que, amiúde, opera por negação ou *denegação*, Negação, porque insiste em não reconhecer a existência e a importância da negritude como uma identidade legítima e digna de valorização; *denegação*, porque, mesmo quando a identidade negra é mencionada, é frequentemente desvalorizada, negligenciada ou substituída por termos que a afastam de suas raízes africanas. Gonzalez (1988, p. 71-75) aponta ainda que essa dinâmica faz parte de um projeto colonial que busca apagar as marcas da diáspora africana, substituindo-as por uma identidade mestiça que, embora reconheça parcialmente a ancestralidade negra, a subordina a um ideal de branquitude.

Dessa forma, conquanto os educandos não tenham feito descrições negativas sobre os personagens negros, a imediata associação do espaço (África) à cor negra pode ser fruto da influência desses discursos que impactam nossa forma de entender os povos e culturas africanos. Além disso, outros fatores que nos levaram a refletir sobre essas questões relacionam-se com alguns termos utilizados pelos discentes na descrição dos personagens, como na já referida descrição do Grupo 2 da Turma A, que traz um Eneias com “nariz largo”, “cabelo crespo” e “boca grande”, mas é caracterizado como “moreno”. Essa escolha do vocábulo sugere que o uso dos termos “negro” ou “preto” para se referir à cor da pele pode ter sido interpretado como algo negativo, levando-os a optar por “moreno”. Essa tendência também foi observada no Grupo 1 da mesma turma:

Musa — loira de olhos verdes, com a pele parda e bonita[.] Juno — morena, olhos castanhos e a pele ‘esbranquiada’[.]
 Éolo — alto, de cabelos pretos curtos e olhos pretos, pele bronzeada[.] e bonito[.]
 Eneias — baixo, cabelo curto, olhos castanhos, pele bronzeada e bonito.

Nessa equipe, nenhum personagem é descrito como branco, ainda que a Musa seja loira de olhos verdes e Juno, apesar de “morena”, tenha a pele “esbranquiada”, neologismo empregado para dizer que sua pele não era tão retinta. Ou seja, a única personagem que não é descrita como “bronzeada” ou “parda” é caracterizada por termos contrastantes. Nesses exercícios, existe uma espécie de fuga de termos que poderiam ser entendidos como explicitamente relacionados à negritude, indicando o que Lélia Gonzalez chama de *denegação*, cuja manifestação também se dá na recusa em nomear e reconhecer diretamente a negritude, conectando-a a uma identidade ‘mestiça’ ou a aproximando de um ideal de branquitude. Sob essa influência, conquanto o indivíduo tenha a pele “bem escura” será definido como “moreno”; ainda que seja “morena” terá a pele “esbranquiada”. Há, nesses casos, claros conflitos. Os educandos escolheram representar personagens não brancos, mas diluem as características negras em um processo de embranquecimento, elaborando suas representações a partir de um *imaginário colonizado* (Gruzinski, 2003; Fanon, 1997; Gonzalez, 1988), o que nos leva a outro elemento, as representações iconográficas.

Imagem 1 — 1ª Representação iconográfica do Grupo 1 da Turma A

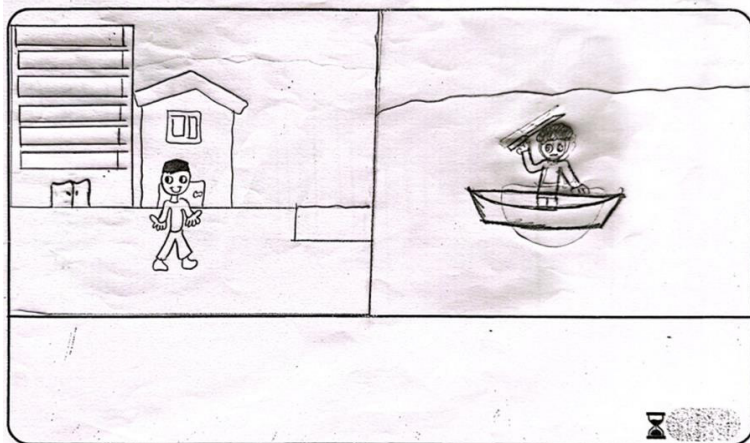


Fonte: acervo pessoal

Conquanto não tenham realizado a descrição da ação da cena representada no *storyboard*, ela foi descrita no roteiro da seguinte forma: “O narrador conversa com a Musa em pé, dentro do palácio [...]. Juno conversa com Éolo sentados num banco numa casa[.] Éolo — ele [es]tá falando que vai ajudar Juno a formar turbilhões no mar para atrapalhar Eneias[.]”. Dessa forma, a equipe elaborou duas cenas em um único painel, representando a sequência dos eventos. Na representação iconográfica, o Narrador, cuja descrição não é realizada no roteiro, é ilustrado com cabelos cacheados e está vestindo uma túnica com uma faixa na cintura, o que parece aludir a trajes de personagens de desenhos bíblicos. A Musa, com características semelhantes ao Narrador, permite a associação entre as duas figuras. Já Éolo e Juno, localizados no quadro à direita, possuem diferenças acentuadas especialmente nas roupas, que seguem um estilo mais moderno (calça, camisa e saia).

O palácio, cenário onde o Narrador se encontra com a Musa, apresenta uma grande coluna, à semelhança das estruturas da arquitetura grega antiga. Suas janelas, no formato de cruz, foram descritas em sala como “as janelas das casas bem antigas”. Não é por acaso que a casa retratada no quadro seguinte também exhibe essas mesmas janelas, e possui uma chaminé.

Imagem 2 — 2ª Representação iconográfica do Grupo 1 da Turma A



Fonte: acervo pessoal

O mesmo grupo, na elaboração do painel seguinte, representa novamente o personagem Éolo e introduz a ilustração de Eneias. À esquerda, Éolo tem um penteado que remete ao de jovens negros da periferia, como o famoso “Taper fade afro”,

possui roupas como do quadro anterior (calça e camisa), olhos e boca grandes e está com expressão alegre. À direita, Eneias apresenta características similares às de Éolo, mas com algumas diferenças: seu cabelo é mais longo e cacheado, e ele carrega uma espada, símbolo de sua posição como herói. Sua expressão transmite preocupação, refletindo o momento em que o personagem se encontra na narrativa.

É a partir desses elementos que levantamos outra possibilidade. Se no discurso escrito há inferências de uma visão que tende a descrever personagens negros a partir de embranquecimentos, na construção imagética notamos elementos mais ligados à identidade dos educandos, com significados mais diversificados e com poucas ‘diluições’ na representação do personagem negro. Essa dualidade sugere que, embora a linguagem descritiva possa refletir a internalização de estereótipos, as representações visuais demonstram uma maior liberdade criativa e uma possível conexão com a identidade e a vivência dos próprios alunos. Essa dinâmica entre texto e imagem pode indicar que, no processo de criação visual, os educandos se sentem mais à vontade para expressar uma diversidade que não necessariamente se reflete na descrição escrita, talvez por uma maior familiaridade com a linguagem visual.

Essa dinâmica entre o texto e a imagem revela como as representações sociais são moldadas não apenas pelos discursos hegemônicos, mas também pelas práticas criativas e subjetivas dos indivíduos. A identidade, nesse contexto, apresenta-se em dinâmica com as representações, assim como indica Stuart Hall (2000, p. 112), pois reflete as interações entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, “o ponto de encontro entre os discursos e as práticas, os processos que produzem subjetividades e que nos constroem como sujeitos”. Nesse sentido, as representações visuais feitas pelos educandos, diferentemente das descrições mais rigidamente controladas pela linguagem, permitem certa ressignificação dos discursos, refletindo, portanto, uma construção mais livre e conectada com as vivências dos próprios agentes do processo de elaboração das representações. Esse processo, deve-se salientar, está sempre sujeito às influências das interações sociais e culturais, em constante transformação, o que permite que as identidades emergam e se reconfigurem com o tempo, à medida que as práticas discursivas e representações visuais se entrelaçam.

Por isso mesmo, no contexto das turmas alvo do nosso exercício, essa relação entre identidade e representação torna-se particularmente relevante. Isso porque, em turmas com perfil étnico e cultural diversificado, as representações construídas pelos educandos durante a leitura e o exame da fonte tendem a se relacionar

com essas características, refletindo suas experiências e referências socioculturais. Por exemplo, sob a ótica das RS, ao imaginarem personagens ou cenários durante o exercício, os estudantes projetam suas próprias vivências, valores e visões de mundo, que são influenciados por seus “ordenamentos sociais” — ou seja, pelo conjunto de normas, práticas e símbolos que estruturam suas relações no e com o mundo e que, por conseguinte, são formadores da identidade (Procópio; Melo, 2007, p. 102-103). Essas representações, enquanto produto de uma coletividade, são construídas a partir de símbolos compartilhados — sejam eles imagéticos, linguísticos ou artísticos — que permitem aos grupos sociais expressar e interpretar a realidade. Nessa dinâmica, o “real”² que emerge das representações dos nossos alunos é duplo: por um lado, ele é o texto em si, o material com o qual os estudantes interagem; por outro, é o conjunto de ideias, discursos e significados que são construídos a partir dessa interação, mediados pelos embargos socioculturais do grupo. Em outras palavras, o real não é apenas o que está no texto, mas também o que é trazido para o texto pelos leitores, em um processo dialético de construção e interpretação. Assim, as identidades dos alunos são simultaneamente expressas e construídas, à medida que eles negociam seus lugares no mundo e suas relações com os outros, ou seja, a partir de suas realidades.

Essas questões nos parecem ainda mais latentes ao notarmos certo padrão nas descrições dos personagens. De todos as 12 equipes, 3 grupos se abstiveram de realizar qualquer descrição dos personagens, no geral alegaram falta de tempo ou que não recordaram a etapa, 7 fizeram alguma descrição sobre a cor da pele dos personagens, sendo que desse total ao menos 5 retrataram personagens como tendo a “pele bem escura” (Grupo 2, Turma A) ou sendo negro (Grupo 4, Turma B), “moreno” ou “bronzado” (Grupo 1, 2 e 3, Turma A) e pardo (Grupo 1, Turma A e Grupo 3 Turma B). Essa característica da abordagem dos alunos nos fez recordar que em alguns momentos em sala muitos estudantes afirmaram se identificar como sendo “morenos” ou pardos, enquanto alguns poucos afirmavam ser negros ou brancos. Partindo dessa associação, passamos a considerar que a ênfase na cor da pele nas descrições dos personagens pode ser interpretada como um reflexo dessa dinâmica identitária, afinal, se concordamos que as identidades estão associadas as representações (Hall, 2006; Procópio; Melo, 2007; Gonzalez, 1988), podemos assimilar que, assim como reflete Nobu Chinen, no processo de construção de sua identidade, especialmente crianças e adolescentes adotam o

² Por “real”, sinalizamos o que existe, o que está posto diante dos educandos e que, por conseguinte, passou a fazer parte dos seus “reais”, pois está ao alcance dos envolvidos e em dinâmica com eles.

referencial de que dispõe”, o que é expresso através do uso de símbolos e palavras com o poder de incluir ou excluir os indivíduos dentro de determinados conceitos e categorias (2019, p. 48-49).

É nesse sentido que, em um contexto de diversidade étnica, a cor da pele assume um papel simbólico importante, representando não apenas características físicas, mas também experiências sociais e culturais compartilhadas. Dessa forma, quando os alunos descrevem personagens como “negros”, “pardos” ou “morenos”, eles estão, de certo modo, projetando/incluindo suas próprias identidades e vivências (o que se relaciona com as representatividades com as quais eles/as têm contato).

Nessa dinâmica há grupos que, conquanto diversos etnicamente, escolheram representar os personagens a partir de um imaginário colonizado, retratando os personagens a partir de uma identidade visual hegemônica, na qual deuses e heróis são brancos de olhos azuis ou verdes. A exemplo temos o grupo 6 da Turma A, que traz uma Vênus de “[C]abelo enrolado e olhos verdes” e uma Dido de “cabelo longo e olhos azuis”, além do grupo 1 da Turma B que descreve a Musa com a “cor branca” e cabelo “liso e solto”. O Netuno do grupo 2 da Turma B tem a “pele clara”, “cabelos grande[s] e ondulados”. Já a equipe 3 da Turma B faz uma descrição mais geral ao se referir aos deuses (não especificam quais), afirmando que eles são “altos[,] [com] cabelo no[s] ombros[,] um com cabelo castanho e outro ruivo [de] olhos azuis”. Além disso, também são “fortes”.

O grupo 5 da Turma B, descreve Eneias como um “verdadeiro cavaleiro, olhos escuros[,] bocas avermelhadas[,] cabelos pretos[,] escuros”, sua roupa é um “[blazer] vermelho[,] com uma cal[ça] marrom[,] uma bota preta”, também possui “uma espada na cintura e seu cavalo ao lado”. Evocam, nesse exercício, um modelo de *herói-cavaleiro* que parece mais atrelado a um *imaginário medieval* (Le Goff, 1994, 2009), ainda que com inserções. Fato curioso, no entanto, haja vista que, segundo Varandas (2010, p. 29), há indícios de que o personagem Eneias “constituiu um dos mais significativos protótipos do herói medieval”. O que se observa, tanto nesse caso quanto nos anteriores, é a predominância de referências que se conectam a uma visão socialmente branca, através das quais as representações europeias são projetadas como padrão. Essa dinâmica reflete o que Neusa Santos Souza (1983) denomina de “branqueamento simbólico” (Reis, 1993), um processo em que as referências culturais e estéticas brancas são naturalizadas como universais, enquanto outras identidades são subalternizadas ou invisibilizadas, incidindo fortemente na identidade de pessoas negras. Assim, mesmo em contextos de diversidade étnica, a internalização desses padrões hegemônicos acaba por reforçar

hierarquias raciais e culturais, perpetuando uma lógica colonial que ainda ressoa no imaginário coletivo.

No entanto, essas influências ganham resistência em vontades de representatividade expressas na elaboração dos personagens, como pudemos observar, relacionando-se com as formas particulares dos estudantes de entender e se posicionar diante da fonte. Mais um exemplo interessante dessa dinâmica pode ser visto no trabalho do Grupo 5 da Turma A, que traz interpretações significativas e posicionamentos enfáticos. Ao elaborarem a descrição da primeira cena do trecho da narrativa sobre o qual ficaram responsáveis, afirmam que a cena começa com “o narrador dizendo que [D]ido se casa com Siquel e que viveram felizes[.] [N]o entanto[.], o irmão [de Dido] era muito invejoso ‘de’ Siquel e mata ele”. Mais adiante, ao descreverem mais da ação que sucede durante a cena, a equipe conta que “ocorre [a] morte de Siquel, a rainha foge de Pigmalião por ele te[r] matado o seu marido[.], depois ela[.] [D]ido[.] consegue construir um reino e [E]ne[ia]s fica impres[s]ionado[.] pois ela conseguiu[iu] um reino sozinha[.] sem seu irmão e seu marido”. Já na ação da segunda cena, a equipe descreve que ela se inicia com “[D]ido virando rainha de um reino sozinha[.]” e continua com o reforço do comentário da cena anterior: “eu fico impressionada como essa mulher é guerreira[.] ela consegue sem ajuda do irmão e do marido”.

Essa equipe foi composta por 4 alunos e 3 alunas. É interessante observar que o comentário feito na descrição da segunda cena está na primeira pessoa do singular e no feminino, indicando que, ainda que represente a visão do grupo, há a posição de uma aluna. Além de demonstrarem no geral uma boa construção dos elementos do roteiro, organizando a narrativa de forma lógica e pragmática, o trabalho dessa equipe traz à baila algumas compreensões importantes. Estas, buscaremos pensar a partir de algumas possibilidades.

Na narrativa presente na fonte adaptada, Eneias, ao chegar em Cartago guiado pela deusa Vênus, “ficou impressionado com tudo que viu”, o que alude a cidade em construção, a união dos povos que ali trabalhavam, felizes “vendo sua cidade crescer”, representando, portanto, aquilo que o herói havia perdido e, ao mesmo tempo, o que ele buscava novamente ter. O olhar do alunado traz outra perspectiva para essa narrativa. Em vez de admirar o desenvolvimento da cidade, na elaboração da equipe, o apreço do personagem epônimo recai em um fato mais importante: a atuação de Dido, que “sem ajuda do irmão” ou do “marido”, conseguiu construir um reino “sozinha”. Outra possibilidade é que, a admiração que os/as estudantes tiveram pela personagem, os/as fizeram representar essa disposição

emocional através do personagem Eneias, enfatizando suas visões em uma dupla forma: indireta, por meio do sentimento de admiração do herói; e direta, através do comentário que exalta a “mulher guerreira”, cuja atuação foi capaz de deixar a aluna “impressionada”.

Vale lembrar que, na versão ‘original’, o primeiro contato entre Eneias e Dido é mediado pela visão do aedo, que compara a rainha a Diana, a equivalente romana de Ártemis. Nesse processo, o aedo (poeta) não poupa o uso de adjetivos descritivos que exaltam a figura:

Entra a rainha no templo, de forma belíssima, Dido, acompanhada de enorme cortejo de moços da terra. Como nas margens do Eurotas ou cume do Cinto vistoso os coros Diana dirige na dança, seguida de turba indescritível de Oréadas; pende-lhe a aljava dos ombros, ao avançar; às demais divindades no garbo se exalta; indescritível prazer no imo peito a Latona animava: tal era Dido no meio dos seus, a ativar o trabalho dos operários, ditosa a cuidar do futuro do reino (Virgílio, 2021. *Eneida*, I, v. 496-506).

Essa sentença, no entanto, foi simplificada em nossa adaptação para: “(...) entra a rainha no templo. Sua presença mudava o ambiente. Logo na entrada do templo, senta-se no trono, rodeada pelos guardas, dá ordens e organiza os trabalhos.” Ou seja, em nenhum momento da fonte adaptada os educandos tiveram contato com descrições que exaltavam Dido de forma direta como uma figura de feitos notáveis que, em sua aparência e ações, assemelhava-se a uma deusa. Poderíamos considerar, como argumenta Pinheiro (2010, p. 25), especialista nos estudos da filologia clássica, que o fato de Dido estar imersa no trabalho de fundação desperta em Eneias uma admiração por essa mulher que parece representar a materialização de seu próprio destino. No entanto, a visão apresentada pelos nossos estudantes do 6º ano ainda difere dessa, uma vez que a ênfase dada pela equipe recai, justamente, sobre o fato de a personagem ser uma mulher que “consegue, sem ajuda do irmão e do marido”. Nesse sentido, embora nossa adaptação tenha demovido as minúcias da apresentação da personagem, a imagem que os estudantes desenvolveram sobre ela foi além da associação a uma figura divina ou a alguém que parece personificar o destino do herói. Em nossa percepção, Dido se tornou para a equipe a consumação de um desejo de representatividade, alimentado pela identificação da rainha de Cartago como um exemplo admirável de força — já que ela é “uma guerreira” — e autonomia feminina — pois conseguiu “construir um reino sozinha”.

A Equipe 4, por sua vez, única com 7 integrantes da Turma B, traz um misto de muito do que vimos até agora e apresenta alguns novos elementos. Seus personagens são descritos da seguinte forma:

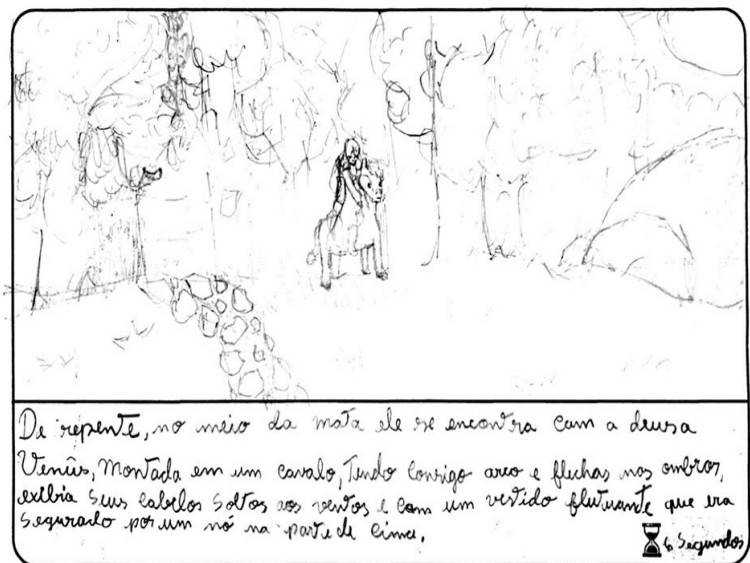
Vênus: [c]abelo grande e laranja; [p]ele negra e lisa muito bonita, alta; e olhos verdes.

Eneias: branco, altura média, cabelo ruivo, trajes simples e olhos castanhos.

Dido: branca, pele pálida, cabelo preto[,] escorrido[,] olhos azuis e angelicais.

É interessante notar que, diferentemente de outras equipes, esta, na descrição de Vênus traz de forma direta a cor da sua pele como sendo “negra” e a atribui um adjetivo positivo. Paralelamente, as outras personagens são brancas. O Eneias dessa equipe possui características que diferem completamente das que foram apresentadas por outras equipes: seu cabelo, suas roupas e sua altura. Na produção iconográfica, a equipe montou dois quadros que representam o encontro de Eneias com Vênus e a chegada do herói aos muros de Cartago.

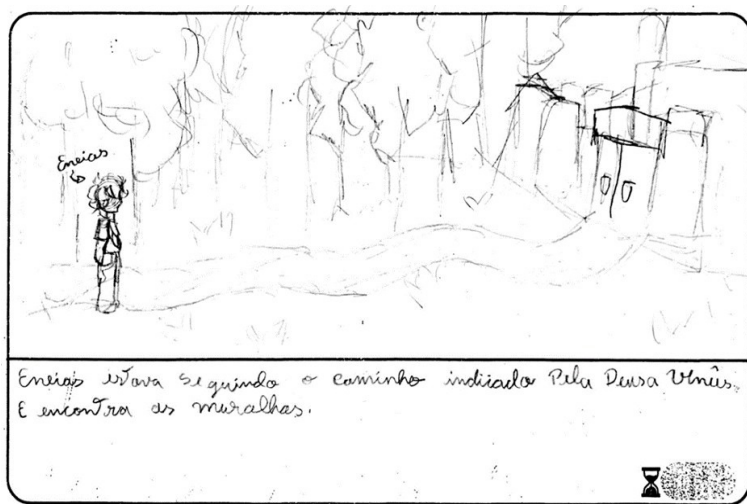
Imagem 3 — 1ª Representação iconográfica do Grupo 4 da Turma B



Fonte: acervo pessoal

Na cena ilustrada, observa-se um cenário descrito no roteiro como “um lindo bosque, repleto de árvores, flores e grama”, que também apresenta uma atmosfera “meio escurécida”. A trilha, que aparece esboçada no canto inferior esquerdo da ilustração, não apenas indica o caminho que o herói seguirá na cena seguinte, mas também sugere uma noção de perspectiva, criando uma sensação de profundidade. Isso é intensificado pelo posicionamento cuidadoso das árvores e da rocha à direita, que guiam o olhar do espectador e ampliam a sensação de distância no ambiente. A personagem, colocada no centro da ilustração, mantém as características descritas na fonte adaptada, com exceção da cor da pele e do cabelo. Ela está montada sobre um cavalo, com um arco nas costas e uma aljava carregada de flechas, descrição que fora transcrita no espaço que deveria ser preenchido com a ação que ocorre na cena. Contudo, no quadro seguinte, além de elaborar a continuidade dessa cena de forma criativa, não repetem esse equívoco:

Imagem 4 — 2ª Representação iconográfica do Grupo 4 da Turma B



Fonte: acervo pessoal

Neste quadro, percebemos que a qualidade em termos de perspectiva e coerência com a narrativa se mantém, mas os traços do personagem Eneias apresentam contornos diferentes. Seus cabelos, descritos como “laranja”, possui elevação nas laterais, sugerindo um aspecto arrepiado. Seus trajes, definidos como “simples”, são compostos, na parte inferior, por sapatos e uma calça comprida que quase

envolve todo o calçado e chega a tocar o chão, acompanhada de um acessório ao lado (cuja definição não pode ser feita com precisão). Na parte superior, podemos observar uma camisa com golas altas e detalhes na parte frontal.

Ao examinar a descrição e a ilustração deste quadro, consideramos certa influência das animações japonesas (os famosos *animes*), especialmente devido ao fato de membros da equipe amiúde recomendarem algumas dessas obras. Considerando esse repertório cultural, observamos que a representação do cabelo e até mesmo as cores dos olhos e da pele do personagem Eneias apresentam características que lembram o protagonista Shōyō Hinata, da série *Haikyuu!!*, dirigida por Kodama (2014-2020). Série que conhecemos por meio estudantes da turma, o que nos fez levantar a possibilidade de que ela tenha servido como uma referência visual no desenvolvimento do personagem.

Dido, na representação dessa equipe, mantém praticamente a mesma descrição do Grupo 6 da Turma A: é branca, com olhos azuis, mas possui um detalhe adicional, os olhos “angelicais, que reforça a intenção por trás da sua aparência. Essa descrição segue um padrão amplamente associado à imagem de branquitude. Já Vênus, concebida como uma deusa negra, quebra essa representação hegemônica, embora tenha cabelos ruivos e olhos verdes, características que evocam estereótipos de beleza ocidentais. Seja como for, as descrições e produções iconográficas dessa equipe revelam uma interpretação rica da narrativa, marcada por três aspectos: a aproximação aos trechos da fonte que descrevem os trajes de Vênus e o ambiente, a busca por representatividade ao desviar-se do padrão eurocêntrico de deuses brancos e a criatividade, perceptível na forma como as ilustrações exploram e reinterpretam o universo antigo, de acordo com a visão dos estudantes.

Seja com uma Vênus de pele negra e cabelos laranja, ou uma Vênus loira de olhos verdes, com um Eneias herói-cavaleiro, alto e de blazer, ou com um Eneias baixo, “bronzado” e de trajes simples, ou ainda por meio de uma Dido admirável, capaz de governar um reino sozinha, os estudantes nos apresentam um universo de possibilidades que rompe com a visão tradicional e ufanista de um passado antigo projetado como sendo monocromático, sem espaço para diversidade, predominantemente europeu e masculino (Belchior, 2021), no qual a mulher não ocupa papéis significativos. Ressignificaram importâncias, projetaram suas visões de mundo, mesclando alteridade, identidade e desejo de representatividade e, com isso, construíram suas consciências históricas, expondo suas capacidades criativas na medida em que exerciam suas habilidades de pensar historicamente.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, a proposta de leitura e adaptação do Livro I da *Eneida*, articulada à produção de narrativas pelos estudantes, permitiu observar como o contato com uma fonte clássica pode mobilizar processos interpretativos que extrapolam a dimensão da compreensão textual. A adaptação da fonte histórica, orientada pelas proposições de Wineburg e Martin, funcionou como mediação/transposição didática voltada à ampliação do acesso ao texto, ao mesmo tempo em que favoreceu a elaboração de leituras situadas, produzidas a partir dos referenciais dos próprios discentes.

As produções analisadas, por sua vez, indicam que a relação dos estudantes com a narrativa clássica se estabelece por meio de aproximações com suas experiências e repertórios socioculturais. O incentivo à leitura deve seguir esse caminho. Nesse processo, a representação dos personagens se configura como um espaço de produção de sentidos, no qual se articulam elementos do passado e do presente, trazendo à baila escolhas, ênfases e ausências que remetem às formas de perceber e organizar o mundo. A recorrência de referências à cor da pele nas descrições dos personagens, por exemplo, insere-se nessa dinâmica. Como dito, em sala, muitos estudantes afirmaram se identificar como “morenos” ou pardos, enquanto outros se declararam negros ou brancos. Esse dado contribui para a interpretação das produções, uma vez que tais classificações operam como categorias de identificação que atravessam as representações construídas. Considerando que as identidades se expressam e se constituem nas práticas representacionais, a ênfase nesses aspectos pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de negociação de pertencimentos e posicionamentos.

Por tudo isso, a Cartago imaginada por uma turma do 6º ano de uma escola pública do interior de Pernambuco tornou-se, assim, um espelho invertido de Roma, um espaço simbólico de disputas e projeções, onde questões como identidade, alteridade e representatividade emergiram com força. Pensar o real a partir do fictício literário foi, nesse contexto, um exercício de imaginação histórica, mas também de reconhecimento. Afinal, quando os(as) estudantes representaram Cartago, suas personagens e seu drama, estavam também elaborando um mundo possível — um mundo que, de algum modo, dizia respeito a eles(as) mesmos(as).

REFERÊNCIAS

BELCHIOR, Ygor Klain. Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio-provocação. *Brathair — Revista de Estudos Celtas e Germânicos*, v. 21, n. 1, p. 92-106, 2021.

- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BLÁZQUEZ, José María. Los fenicios en Oriente. In: BLÁZQUEZ, José María; ALVAR, Jaime; WAGNER, Carlos G. *Fenícios y cartagineses en el Mediterráneo*. Madrid: Cátedra, 1999. p. 14-296.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 maio 2026.
- CASSON, Lionel. *Ships and seafaring in ancient times*. London: British Museum Press, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHINEN, Nobu. *O negro nos quadrinhos do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FONSECA, Carlos Ventura. A teoria das representações sociais e a pesquisa na área de educação em ciências: reflexões fundamentadas em produções brasileiras contemporâneas. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 5, n. 1, 2016.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centauro: a “história cultural” no novo milênio. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 321-342, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 4. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KODAMA, Susumu (dir.). *Haikyuu!!*. Produção: Production I.G. Japão: Mainichi Broadcasting System (MBS), 2014-2020. Série de animação.
- LANGER, Johnni. O poder do imaginário medieval. *OPIS*, Catalão, v. 10, n. 2, p. 209-213, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *Heróis e maravilhas da Idade Média*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. África e imagens de África. *Sankofa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 108-116, 2008.
- OLIVEIRA, E. M. de. Os avanços e obstáculos da aplicação da Lei n.º 10.639/03 na educação brasileira. *África*, São Paulo, n. 45, p. 1-19, 2024.

PINHEIRO, Cristina Santos. *O percurso de Dido, rainha de Cartago, na literatura latina*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010.

PROCÓPIO, M. R.; MELO, M. S. S. Imaginários sócio-discursivos nos quadrinhos de Papa-Capim. *Morara: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, Belém, n. 28, p. 97-119, 2007.

REIS, Letícia Vidor de Souza. “Aquarela do Brasil”: reflexões preliminares sobre a construção nacional do samba e da capoeira. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-19, 1993.

SANTOS, Neusa Souza. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SÊGA, Rafael Augusto. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 8, n. 13, p. 128-133, 2000.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VARANDAS, Angélica. O rosto do herói medieval: Beowulf e Gawain. *Brathair — Revista de Estudos Celtas e Germânicos*, v. 10, n. 2, p. 26-50, 2010.

VIRGÍLIO. *Eneida*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Organização, apresentação e notas de João Angelo Oliva Neto. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

WINEBURG, Sam; MARTIN, Daisy. Tampering with history: adapting primary sources for struggling readers. *Social Education*, v. 73, n. 5, p. 212-216, 2009.

Recebido em: 13/05/2026

Aprovado em: 31/07/2026

