

# Versos e rimas que ensinam História: uma proposta de discussão étnica para os campos do jornalismo e da educomunicação

## Verses and rhymes that teach history: a proposal for discussion of ethnic journalism courses and educational communication

Robéria Nádia Araújo NASCIMENTO<sup>1</sup>  
Emilson Ferreira Garcia JUNIOR<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo, deriva das discussões empreendidas no grupo de pesquisa (Decom/UEPB) "comunicação, cultura e desenvolvimento" e propõe investigar a percepção do vídeo de animação "O cabelo da Lelê" como instância interativa de produção, circulação e agenciamento de sentidos em contextos de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando os enfoques histórico-culturais e a discussão étnico-racial que o permeiam. Com poeticidade, o vídeo entrelaça a abordagem do racismo entre versos e rimas visibilizando conteúdos pedagógicos oportunos para a discussão de temáticas relacionadas à História da África e à consciência negra. Dessa narrativa emergem interfaces que configuram os produtos ficcionais como importantes espaços que oferecem múltiplas possibilidades educativas e participação cidadã.

### Palavras-chave

Jornalismo; Vídeo; Debate étnico-racial; Participação cidadã; Identidade cultural.

### Abstract

This article derives from discussion undertaken in the research group (Decom/UEPB) "communication, culture and development" and proposes to investigate the perception of the animated video "The hair Lelê" as interactive instance of production, circulation and sense of agency, considering the historical-cultural approaches and the ethnic-racial discussion that permeates. With poetic, the video weaves the approach of racism between verses and rhymes by view intimately educational content for the discussion of issues related to African History and Black Consciousness. This narrative emerges interfaces that make up fictional products as important spaces that offer multiple educational opportunities and citizen participation.

### Keywords

Journalism; Video; Ethnic-racial debate; Citizen participation; Cultural identity.

RECEBIDO EM 20 DE NOVEMBRO DE 2014  
ACEITO EM 18 DE MARÇO DE 2015

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (2001). Professora do curso de Comunicação Social (UEPB), vinculada aos Grupos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação, Memória e Cultura Popular, e à linha Mídia e Estudos Culturais. Contato: rnodia@terra.com.br

<sup>2</sup> Jornalista, mestrando em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba, com extensão universitária pela Pontifícia Universidade Católica de Lima, Peru. Tem experiência nas áreas jornalismo *online* e comunitário, rádio e ensino. Bolsista do PIBIC de 2011 a 2013. Contato: emilson.uepb@gmail.com

O termo Educomunicação surgiu do esforço do Núcleo de Comunicação e Educação da USP para analisar os possíveis efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens, uma vez que a mídia e seus impactos permeiam a estrutura social e fazem parte do cotidiano dos brasileiros há muitas décadas. O jornalista e Doutor em Comunicação pela ECA/USP, Ismar de Oliveira Soares, foi o precursor no Brasil na formação de um conceito para aqueles que exercem uma comunicação educativa. Em sua gênese, ela estava direcionada às práticas que somavam vídeo, música e outros recursos visuais com vistas à reflexão em torno do meio ambiente e de causas sociais.

Foi esse espírito em prol do coletivo que suscitou no professor, jornalista e radialista argentino Mario Kaplún, uma investigação sobre a dinâmica que envolve ações de comunicação alternativa que agregam atores locais, seja em rádios comunitárias ou jornais de bairro, motivando uma efetiva participação democrática nessas propostas jornalísticas. Os sujeitos que *lideram, mediam e facilitam* a solidificação desses espaços, são chamados de *educadores*, na acepção do referido teórico latino.

O advento de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) estimulou a criação de um ambiente de convergência que possibilita a disseminação de conteúdos de maneira *interativa, integradora e instantânea*. Esse cenário que influencia os nexos de sociabilidade e de apreensão de conhecimento em sala de aula tem se consolidado como prática docente. Porém, é importante destacar as reflexões realizadas na década de 90, acerca do processo de mediação que as mídias digitais concatenam.

Assim, entre os anos de 1997 e 1999, observamos os esboços dessa teoria que designa o conjunto de ações que articulam o campo dos sujeitos sociais com as interfaces midiáticas, atentando para as possibilidades educativas que existem nos diversos produtos da mídia, incluindo o conceito de *gestão da comunicação* nos espaços educativos (SOARES, 2011). Em síntese, a teoria da Educomunicação avalia as intervenções da mídia nos espaços educativos, buscando compreender como a educação pode se beneficiar da comunicação, e vice-versa, desenvolvendo a perspectiva

dialógica do intercâmbio de saberes entre os dois campos, defendido pelo educador Paulo Freire. Contudo, não se trata apenas de verificar a aplicabilidade da mídia como estratégia favorável ao ensino, mas tornar esse processo dialógico entre comunicação e educação uma *práxis* social, para além dos espaços escolares ou acadêmicos. Desse modo, vale ressaltar que a Educomunicação ocorre nos ambientes mais diversos, a exemplo das ONGs, das SABs, das Associações de Moradores, dos núcleos comunitários e sociais, onde se torna uma ponte para novas construções de conhecimento.

Para ilustrar essa teoria, este artigo propõe a percepção do vídeo de animação *O Cabelo de Lelé*<sup>3</sup> como possibilidade educ comunicativa, em razão de a obra suscitar matrizes de “identificação cultural” (HALL, 2004). O vídeo destaca aspectos concernentes à negritude, favorecendo abordagens sócio-educativas nos contextos escolares e afins, sobretudo por enfatizar, mediante o aporte literário, tradições que remetem à História da África e conduzem à discussão do racismo em nosso país, que ainda conserva a herança eurocêntrica de valorização dos brancos e seus traços fenóticos.

O enredo, apesar de se desenrolar num curto espaço de tempo, contempla um rico universo multicultural que evoca sensibilidades, valiosas, sobretudo às discussões de conteúdos históricos, por agregar elementos concernentes à cultura negra. Fundamentados em Balogh (2002), podemos afirmar que se trata de um produto ficcional rico por expressar referências do continente africano, e pela competência dos recursos técnicos e discursivos mobilizados, numa linguagem literária que torna a ficção “uma pintura mural em movimento” (BALOGH, 2002, p. 134).

Nesse sentido, localizamos uma intertextualidade que coloca em diálogo questões e temas sociais que são revistos, reconfigurados, metamorfoseados através de uma linguagem poética que resulta num trabalho imagético educativo e plural. O vídeo é formado por um tecido de relações que instigam novas inteligibilidades e sociabilidades, despertando a atenção de crianças e jovens para o universo simbolizado, suscitando novos modos de aprender a partir das imagens. No ponto de vista de Balogh (2002), configura uma relação intertextual que ultrapassa o campo literário e “*deixa de se restringir a uma mera citação*, a um acréscimo menor de uma

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>>. Acesso em: 20 jul. 2014

estrutura narrativa e discursiva de base, passando a se constituir no cerne de uma estratégia criativa que conta uma *dada historicidade*' (BALOGH, 2002, p. 143- grifos nossos).

Esse viés histórico, mesclado a cores e movimento, tece uma trama de versos e mensagens, capaz de instigar a aprendizagem, uma vez que a narrativa promove a valorização sutil da cultura negra e de suas tradições, constituindo as bases de um debate de cunho educativo. Por tais razões, esse produto transpõe os limites da literatura, que é a arte de contar histórias, sinalizando em suas narrativas uma intensa dinâmica de cunho educativo.

Os aportes discursivos e imagéticos contidos no vídeo, relacionados à fundamentação teórica sobre o racismo, tornam a abordagem histórica da negritude o pano de fundo e o espaço de interlocução necessário para aproximar estudantes das nuances educativas ali representadas. Assim, cremos que a análise e o estudo desse vídeo em sala de aula, sobretudo nas discussões da História, tecem propostas educativas pertinentes e favorecem a percepção de temas sociais relevantes.

Desse modo, sugerimos um processo de "filtragem" dos fragmentos textuais apresentados, que permitam identificar as abordagens recorrentes e delinear o perfil da personagem-título. Os recortes textuais podem assim embasar aulas e debates, desde que estes sejam atrelados ao respaldo teórico para a discussão de caráter étnico, de maneira pertinente ao nível de compreensão dos alunos submetidos a experiência pedagógica.

Sob tais premissas, transpomos para este texto a proposta de socialização e apropriação educativa do vídeo *O Cabelo de Lelê*, destacando os eixos que podem nortear sua aplicabilidade:

- 1- Contextualização da abordagem central;
- 2- Identificação das cenas e da personagem-título situando-os nos devidos *núcleos dramáticos sugeridos pela animação*;
- 3- Descrição dos aspectos vinculados à discriminação racial apresentados no enredo, a partir da seguinte provocação, a ser lançada às turmas: *como deveria ser o cabelo de Lelê?*

4- Observação e registro das ambiências cenográficas (objetos, figurinos, contextos espaço-temporais) para fundamentar as intencionalidades da discussão a ser desenvolvida.

A apropriação dessa metodologia visa contextualizar, sobretudo, discussões em torno da História da África<sup>4</sup>, estimulando o alcance dos seguintes objetivos:

1- Comparar o conteúdo mostrado no vídeo com os enfoques contidos nos livros didáticos e/ou textos referências, a fim de situar a ficção como um artefato didático-pedagógico capaz de expressar a realidade sociocultural, a partir da mobilização de recursos existentes no imaginário coletivo, possibilitando que os saberes relativos a diferentes áreas e/ou disciplinas sejam complementados e enriquecidos;

2- Oferecer condições de inteligibilidade da discussão ficcional apresentada para que os professores e as crianças construam leituras da realidade acerca do que viram e ouviram, assimilando dados e informações retratados no enredo, que atualizem e permitam a compreensão da temática tratada;

3- Organizar o debate após a exibição do vídeo para perceber como as crianças interpretaram as imagens e mensagens. Isso permite explicar as intencionalidades discursivas e as referências contextuais, apontando a relevância da literatura e do *lúdico* como vetores educativos que transpõem o espaço do imaginário para retratar discussões históricas e sociais;

4- Permitir que a construção do conhecimento na esfera educativa ultrapasse o reducionismo disciplinar (uma vez que essa proposta também pode ter aplicabilidade em outros contextos) e incorpore as várias formas de saber sugeridas pela ficção, de modo a alimentar a perspectiva de um conhecimento compartilhado, construído em conjunto, a partir das visões

---

<sup>4</sup> Como se trata de uma proposta interdisciplinar, pois atravessa saberes e modelos teóricos de outros campos, entendemos que também pode ser utilizada nas aulas de Literatura, Produção Textual e Português, gerando produtivas aprendizagens, bem como ser utilizada em espaços sociais diversos que se interessem pelo debate de questões étnico-raciais.

relacionais e/ou conexões possíveis a serem descobertas pelos professores, de acordo com os objetivos das práticas de formação.

## **As imagens da ficção e suas possibilidades de (in)formação**

Sob o pretexto de narrar o poético e o lúdico, o vídeo *O Cabelo de Lele* diminui as fronteiras entre ficcionalidade e veracidade, mostrando sua pertinência para os contextos educativos ao defender que tais esferas não se opõem, mas se complementam, diluindo seus possíveis limites e domínios. A partir da mescla de elementos intratextuais e subjetivos, a linguagem infantil estabelece uma zona de significação que adquire verossimilhança. Assim, a ficção articula essa possibilidade fazendo da narrativa uma ponte entre real e imaginário, construindo um espaço de liberdade semântica que transgredir ambos os suportes (a obra e a narrativa), impedindo que a percepção de textos e imagens ocorra isoladamente, uma vez que depende da compreensão contextual. O fato é que a narrativa em movimento é capaz de capturar a atenção das crianças mantendo-se próxima do mundo referente (real) que a originou, permitindo a sua utilização nos espaços pedagógicos.

Martín-Barbero (2014) pensa a relação entre mídia e educação argumentando que a escola é um ecossistema comunicativo que abarca uma trama de interações, linguagens, escrituras, narrativas, criando um ambiente favorável para a inserção da cultura audiovisual, uma vez que tal estratégia conecta as condições de construção de saberes com novas formas de sentir, de perceber o mundo, de engendrar novos modos de sociabilidade. O produto audiovisual torna-se canal de sensibilidades, evocando ecos e sentidos que se revelam em diferentes formas de escrituras e textos que se entrelaçam para produzir conhecimento. Assim, os modos de aprender daí decorrentes forjam uma nova era do sensível. “Se comunicar é compartilhar a ação, a educação pela imagem, pelo olhar, pela voz, pelas narrativas, pela cor seriam lugares decisivos para esse entrecruzamento” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 78).

No pensamento de Lopes (2009), os gêneros ficcionais traduzem práticas de escrita e leitura social, compreendendo em seus entremeios

mitologias, reposições arquetípicas, matrizes culturais, estruturas narrativas que respondem pela possibilidade de elaboração de grandes totalidades, “partilhando, como universalidades das construções imaginativas, do referencial de qualquer leitor, de qualquer receptor. São assim pontos de intercessão nas relações entre cultura popular, erudita e de massa” (LOPES, 2009, p. 254). Desse modo, novas sociabilidades são tecidas a partir da ressignificação dessas narrativas, o que as torna artefatos significativos para o trabalho docente e o aprendizado dos indivíduos.

A autora defende que as tramas mostradas na ficção e a criatividade mobilizada nas animações são elementos atemporais que desenham uma cultura de ecos no cotidiano, produzindo a circulação de sentidos, em inúmeros circuitos onde estes são reelaborados e ressemantizados, a exemplo dos espaços de sala de aula, que podem adotar esses caminhos para promover novas aprendizagens e descobertas. “Histórias narradas pela ficção são, antes de tudo, importantes por seu significado cultural, oferecendo material precioso para se entender a cultura e a sociedade de que é expressão” (LOPES, 2004, p. 125).

Os seres “imaginados” não vivem num mundo de “faz de conta” e se aproximam do real, fomentando agenciamentos de sentidos e identificação de posturas, mostrando questões pertinentes às vivências do tempo presente. Hall (2004) compartilha desse ponto de vista, dizendo que a polissemia dos produtos ficcionais influencia ideias, pertencimentos e construções identitárias. Logo, torna-se válido aprender com a ficção, buscando perceber suas potencialidades. Sob essa ótica, o surgimento de novos imaginários coletivos torna-se capaz de promover um debate sobre as possíveis identidades culturais dos sujeitos sociais que se mesclam às representações imagéticas (HALL, 2004). Logo, indagamos: como ficar indiferente à ficção enquanto instrumento poderoso de influência cultural? Que aprendizagens podem ser mobilizadas e articuladas em seus entremeios? Em que medida seus enredos podem fazer avançar a discussão do racismo?

Desse modo, os gêneros ficcionais trazem “pedaços da História”, conforme sugere a personagem Lelê. Por isso, são dispositivos eficientes de mediação comunicacional, maximizando as possibilidades de interface entre

a ficção e realidade, misturando-os de tal maneira que a escola, enquanto locus aberto de percepção do mundo, pode se apropriar de seus fluxos, indícios e reflexões. Emerge, pois, nesse universo de representações do imaginário, uma nova conjuntura que, segundo Martín-Barbero (2002), explica as identidades culturais e reinventa o cotidiano, suscitando a socialização de diferentes temas no espaço coletivo, que se revelam aptos a gerar novos saberes e práticas de compreensão histórico-cultural. Ou seja, nos espaços educativos, as crianças podem ter sua atenção despertada para as mensagens, construindo novos raciocínios e impressões a partir dos fatos mostrados nessas produções. Por que não utilizar esse potencial de ressonância para mobilizar a aprendizagem e a formação transformando esse vídeo num espaço produtivo de interlocução de pensamentos?

A concepção de produto ficcional aqui utilizada incorpora o pensamento de Morin (2003), ao afirmar que a cultura das imagens constitui um complexo corpo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram a mente das pessoas e orientam suas emoções, despertam seus sentidos. A percepção das imagens, por sua vez, gera trocas mentais e projeções identitárias através de personagens que podem encarnar os mitos do herói, dos ancestrais, dos deuses. Assim, os produtos da ficção trazem um mundo semirreal, semi-imaginário, porque são veículos de problematizações sociais. “As mídias e seus diversos produtos cumprem o papel de representar a cultura da modernidade, a partir de sincretismos e hibridismos de questões” (MORIN, 2003, p. 122).

Johnson (2006) reitera que o campo dos gêneros imagéticos envolve os eixos de subjetivação dos fenômenos, avaliando e recriando experiências socialmente localizadas e traduzidas mediante diversos dispositivos de comunicação coletiva. Dessa forma, são construções *historicamente* produzidas, que permitem uma gama de possibilidades para um estudo produtivo de suas narrativas, “que se apresentam nas projeções cotidianas de todos nós, bem como na construção de saberes –através de memórias e histórias- de identidades individuais e coletivas” (JOHNSON, 2006, p. 69).

Gordillo (2010) enfatiza que a ficção, entre outros aspectos, apresenta uma cultura *socializadora*, ao unir grupos sociais em torno de temáticas comuns, gerando adesões, gostos e preferências; *identitária*, uma

vez que a ficção surge como intérprete da vida social, compartilhando os significados coletivos e expressando as mutações culturais; *formativa*, no sentido de que algumas expõem mensagens educativas, o que permite assimilação de conteúdos pedagógicos. De acordo com a autora, as temáticas ficcionais investem nos processos narrativos e imagéticos de subjetivação de pensamentos, legitimando o processo de *mediação*, ao assumir a tarefa intencional de disseminar diversas práticas sociais, que podem servir como referências para os processos educativos. Desse modo, a ficção pode constituir um fenômeno partilhável e assimilável, capaz de promover a construção de novos conhecimentos, sobretudo entre o público infantil, que costuma aprender por metáforas e analogias.

Para Mousinho (2012) o território da ficção funciona como veículo de intertextualidade e matriz de circulação cultural, pois utiliza o dialogismo como caminho gerador para novas práticas discursivas através da arte. Assim, compreendemos que existe um sutil processo de disseminação e encaminhamento de temas, conceitos, costumes, tradições que podem gerar uma nova inteligibilidade no espaço social através desses gêneros, que “propõem um novo olhar capaz de reativar sentidos, ampliar a percepção, através do esforço das narrativas e dos personagens” (MOUSINHO, 2012, p. 148). Trazendo essa concepção para o propósito de utilização dos documentários de animação em sala de aula, percebemos que essa metodologia pode promover interações e negociações de sentidos, gerando debates oportunos sobre os produtos lúdicos nas dinâmicas pedagógicas.

Na ótica de Setton (2010), a mídia e os produtos ficcionais oferecem alternativas de socialização de temáticas, apresentando, por essa razão, um papel pedagógico, a depender das instâncias de apropriação de seus conteúdos. Desse modo, “torna-se necessário compreender que no mundo contemporâneo, as mídias funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos, bem como de referências identitárias” (SETTON, 2010, p. 9). Assim, entendemos que a escola deve considerar a ressonância desses produtos que compõem o universo cotidiano das crianças, porque suscitam novos modos de dizer e novas construções de saberes e sensibilidades sobre as temáticas mostradas na ficção.

Kellner (2001), por sua vez, afirma com propriedade que a cultura veiculada pela mídia produz relações de sentido com o mundo real, uma vez que suas imagens, cores, sons e espetáculos tecem as tramas da vida cotidiana, influenciando comportamentos, permitindo o fluxo de diferentes discursos que esboçam suas identidades. Essa cultura socializa, no entender do autor, ideias e concepções que inspiram a coletividade, sobretudo quando os produtos ficcionais apresentam temas e problemáticas que configuram material simbólico com o qual muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade. “Esse simbolismo forja a visão prevaiente de mundo e os valores mais profundos do público, pois define o que é considerado bom ou não, positivo ou negativo, moral ou imoral” (KELLNER, 2001, p. 9).

Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2014) salienta a importância da pluralização dos alfabetos e das leituras da comunicação no âmbito da educação e fora dele, destacando o papel do audiovisual nesse processo. O autor argumenta que houve um tempo em que o caminho da emancipação educativa e o acesso ao saber passava apenas pela escritura fonética e os muros da escola. Hoje, o livro continua sendo peça-chave nos processos da formação, “mas a primeira alfabetização, em lugar de fechar-se sobre a cultura letrada, deve lançar as bases para a *segunda alfabetização*, aquela que nos abre as múltiplas escrituras que conformam o mundo do audiovisual” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 51).

A mudança nos modos de ler o mundo bem como nos protocolos escolares, segundo esse posicionamento, não substitui um modelo de educação pelo outro, mas considera a complexa articulação entre os suportes disponíveis, atentando para a criatividade e as conexões que devem mediar o processo do ensino e da aprendizagem, sem dicotomizar essas instâncias. Significa desvelar um horizonte que agregue diálogos, convergências, interações com diferentes artefatos, linguagens e saberes. Assim, vale a pena compreender as imagens e metáforas que permeiam o universo simbólico da ficção.

## O universo ficcional/social do vídeo e seus pressupostos culturais

Ao longo dos anos o termo cultura tem ganhado contornos que alternam convergência, contradições e confrontos. No texto *Saberes da cultura e diversidade humana*, Edgar de Assis Carvalho (2002) faz um retrospecto sobre a definição de saberes culturais, e evidencia sua volatilidade a partir do progresso histórico. Ou seja, a cultura passou de uma construção de conhecimento de pelo menos 130 mil anos, gerando a “razão” para que os europeus dominassem colônias africanas com o objetivo de “aculturar” povos desfavorecidos, o que pode ter dado início aos preconceitos sociais em relação aos negros.

É importante remeter essa reflexão ao pensamento do antropólogo Roberto da Matta, acerca da palavra *cultura* e que ratifica o que já foi mencionado até aqui:

Para nós a 'cultura' não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de "civilização", mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesma. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. “Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações (DA MATTA, 1981, p. 02).

Na animação *"O cabelo de Lelé"*, há um processo de percepção étnica que se divide em três estágios: *questionamento, contextualização e compreensão da realidade*. Para desvelar tal dinâmica, fez-se necessário a construção de uma cadeia de sentidos, que amparadas no passado e na genética, fundamentam o epílogo narrativo aqui observado. Geertz (2008) entende essa dialógica como uma interpretação simbólica, afirmando que “a cultura é elemento essencial para a definição da natureza humana assim como a força dominante na história” (GEERTZ, 2008, p.143).

Inicialmente, verificamos que a personagem-título indaga-se acerca de sua condição, analisando sua aparência e refletindo sobre o que a faz “diferente” das outras pessoas. Mas o que faz Lelê ser o que é? Quais significados e significantes ajudam a esclarecer seus questionamentos? Ingold (2000) discute essa problemática como algo inerente de uma estrutura arbitrária de representações sociais:

Uma distinção é comumente feita entre ambiente real que é dado independentemente dos sentidos, e o ambiente percebido como ele é reconstruído na mente através da ordenação dos dados dos sentidos, em termos de aquisição, esquemas cognitivos (INGOLD, 2000, p.65).

Ao se olhar no espelho, ocorre o estranhamento inicial da menina relacionado à sua imagem, como se houvesse na estrutura social um padrão a ser seguido que é rompido pela personagem. Entretanto, ela continua “destoando” do ambiente a sua volta. Por que se vê diferente? O que pode representar essa diferença?



*A Lelê não gosta do que vê.  
- De onde vêm tantos  
cachinhos? Pergunta sem saber o  
que fazer.  
Joga pra lá.... Puxa pra  
cá...Jeito não dá, jeito não tem.  
- De onde vêm tantos  
cachinhos? A pergunta se mantém.*

**Figura 1 | Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>

Em um segundo momento, as dúvidas que foram fomentadas a partir de uma assimilação subjetiva, começam a ganhar novas ligações e respostas, a partir do interesse em pesquisar o seu “universo identitário”. Por que ser como é? Esfera essa, marcada por conflitos e esperança, na qual ecoa sentimentos de pertença, mesmo em espaços diferenciados. Emerge, nessas interrogações da menina, a noção de que existe uma comunidade imaginária, que pode ser considerada como sua, o que poderia explicar suas diferenças

frente às comparações com as outras crianças, ampliando as concepções de Anderson (1983), que conecta o povo negro à grande mãe África, uma terra de semelhantes. Existem muitos indivíduos como a personagem Lelê e, nessa esfera do reconhecimento entre iguais, há um padrão a ser respeitado e valorizado.

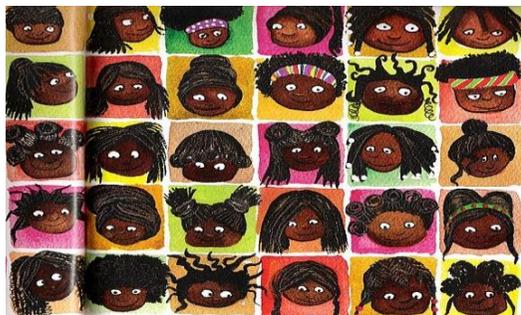
A cultura é difusa e modificável, onde se relacionam entre si, forças econômicas, sociais e políticas (MINTZ, 2010). Posto que exista uma negociação de sentidos, a noção de cultura se expande à medida que trocas simbólicas ocorrem, permitindo que valores sejam reinterpretados e novas referências sejam criadas no espaço social para a preservação desse mesmo espaço. Nos fragmentos narrativos abaixo, observamos essa busca de sentidos para a compreensão do indivíduo consigo mesmo:



*Procurar! "Pensa Lelê, num canto, a cismar. Fuça aqui... fuça lá... Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido! Que tudo aquilo pode explicar. Depois do Atlântico, a África chama e conta uma trama de sonhos e medos, de guerras e vidas e mortes no enredo. Também de amor no enrolado cabelo, puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!"*

**Figura 2 | Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>

A partir do reconhecimento e da percepção identitária, a menina se alegra e passa a valorizar sua identidade em construção, buscando acreditar que os outros, diferentes entre si, assim como ela também têm suas especificidades e encantos. Cada um pode ser belo como é:



*Lelê gosta do que vê.  
 Vai a vida, vai ao vento, brinca e  
 solta o sentimento.  
 Descobre a beleza de ser como  
 Herança trocada no ventre da raça, do  
 pai, do avô, de além-mar até.  
 O negro cabelo é pura magia.  
 Encanta o menino e a quem se avizinha.*

**Figura 3 | Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>

A preservação da valorização histórica é um aprendizado inerente à cultura. “Lelê” parte para uma jornada de descobertas, a partir de uma angústia pessoal, e consegue encontrar um leque de informações que vão além da inquietação inicial. Não é possível construí-la de maneira isolada, uma vez que a cultura é o espaço onde esta valorização se edifica, em meio à coletividade e nas mais diversas maneiras de expressões, comportamentos e ações, que se desenrolam na estrutura social.

Franz Boas (In MINTZ, 2010) recorda que todos os grupos humanos manifestam esta propriedade ou capacidade, independentemente de seus níveis de desenvolvimento tecnológico. Desse modo, não se pode afirmar que um povo ou algumas pessoas não possuem cultura. A menina descobre o valor da sua e passa a entender quem é; aquilo que antes a incomodava e a tornava desterritorializada, agora passa a ser ponto de convergência, delineando os contornos de construção da sua identidade e se enxergando como parte da história africana, parte do povo negro:



*Lelê já sabe que em cada cachinho, existe um  
 pedaço de sua história. Que gira a roda no fuso da terra,  
 de tantos cabelos que são a memória. Lelê ama o que  
 vê! E você?*

**Figura 4 | Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>

Esse cenário demarca um fenômeno contemporâneo, intrinsecamente associado a uma aldeia global alicerçada a partir das diferenças. O global, ao contrário de sua definição propagada, reordena fronteiras, ou seja, integra os indivíduos, à medida que as singularidades se cruzam. Cada cabelo, cada cor de pele, cada história individual representam a memória coletiva, condicionada por percepções individuais não imunes à dinâmica social na qual se inserem. A história se faz, desse modo, como bem lembra Halbwachs (1990), a partir de “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990, p.51).

Ao perguntar ao espectador como ele se vê nessa dinâmica discursiva, “E você?”, o vídeo suscita a compreensão da realidade étnica, a partir da compreensão das diferenças que promovem a ideia da igualdade racial, da alteridade e do exercício da cidadania, algo a ser construído na coletividade e na convivência.

## **A pretexto de uma conclusão**

Vídeos como “*O cabelo de Lelé*” ativam a representação da cultura, sugerindo apropriações de temas que são caros à sociedade e à formação identitária, a exemplo das abordagens em torno da problemática étnico-racial. Nessa perspectiva, o vídeo, à luz da Educomunicação, acena para uma metodologia transdisciplinar, à medida que agrega contribuições do campo comunicacional à educação, relacionando saberes que migram de uma área para outra, como deve ocorrer nos processos de aprendizagem que visam ultrapassar a esfera do reducionismo dos conteúdos disciplinares.

Como tentamos demonstrar, a linguagem metafórica contida nos versos e rimas da animação configura uma intertextualidade que agrega elementos metafóricos, acionando por analogias mecanismos de aprendizagem que representam a problemática da etnicidade, servindo como pano de fundo para o diálogo em torno de seus postulados. Pela via dos saberes lúdicos, apresentados nesse produto ficcional, é possível mobilizar desejos coletivos de cidadania e uma sociedade igualitária, o que contribui para a formação escolar, à medida que os estudantes se capacitam para conviver em harmonia numa sociedade permeada por diferenças culturais,

em que as aparências são arquétipos ligados a diferentes perspectivas de compreensão do mundo.

Nesse sentido, a análise de textos e imagens pode ser utilizada para dar voz ao contexto histórico-social a que faz referência, utilizando a versatilidade do formato lúdico com a tematização social do racismo, levando os alunos a perceberem os reflexos do multiculturalismo no cotidiano do espaço escolar.

Dessa forma, no ambiente forjado pelo imaginário, são tecidas as malhas do processo da aprendizagem, contribuindo para a compreensão de discussões histórico-culturais, criando uma nova experiência de sociabilidade que pode ser valiosa na partilha de saberes e (re) construção de novos conhecimentos no campo da História.

Por fim, *o Cabelo de Lelé*, além de configurar um belo produto do ponto de vista estético, notabiliza a circulação, apropriação e interação de novas práticas simbólicas na abordagem da valorização da negritude, propiciando a percepção da sociedade multifacetada que caracteriza o povo brasileiro.

## Referências

- ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of.** Nationalism, London: Verso. 48, 1983.
- BALOGH, Anna Maria. **O discurso ficcional na TV.** São Paulo: EDUSP, 2002
- CARVALHO, Edgard de Assis. **Saberes Culturais e educação do futuro.** In: Complexidade e seus reflexos na educação. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- Educação. **O cabelo de Lelé** (Valéria Belém/ ilustrações de Adriana Mendonça). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- GEERTZ, Clifford. A Religião como Sistema Cultural. In: **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2008.
- GORDILLO, Inmaculada. **Manual de narrativa televisiva.** Madrid: Editorial Síntesis, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- INGOLD, Tim. **Building, dwelling, living**: How animal s and people make themselves at home in the world. In: INGOLD, Tim. *The Perception of the Enviroment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London and New Yor k: Routledge, 2000.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN (Orgs). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KUPER, Adam. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC. 2002.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, Ano 3- Nº 1- São Paulo: ECA/USP/PAULUS, Agosto/Dezembro, 2009.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Para uma revisão das identidades coletivas em tempos de globalização. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org). **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.
- MATTA, Roberto da. **Você tem cultura?** Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <[http://www.arq.ufsc.br/urbanismo5/artigos/artigos\\_mr.pdf](http://www.arq.ufsc.br/urbanismo5/artigos/artigos_mr.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2014.
- MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, v.14, n.28, p.223-237, 2010.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Vol. 1: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- MOUSINHO, Luiz Antonio. **A sombra que me move**: ensaios sobre ficção e produção de sentido (cinema, literatura, TV). João Pessoa: Ideia, 2012.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.