

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

HELENA MARIA CARDOSO COSTA

**PEDAGOGIAS CULTURAIS EM VÍDEOS DE *YOUTUBERS* NEGRAS
BRASILEIRAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO RACISMO**

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIAS CULTURAIS EM VÍDEOS DE *YOUTUBERS* NEGRAS
BRASILEIRAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO RACISMO**

Dissertação apresentada por Helena Maria Cardoso Costa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador(a):

Prof^(a). Dr(a).: Teresa Kazuko Teruya

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C837p Costa, Helena Maria Cardoso
Pedagogias culturais em vídeos de *youtubers* negras brasileiras que abordam a temática do racismo. / Helena Maria Cardoso Costa. -- Maringá, 2019.
140 f. : il., color., figs., tabs., quadros.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Tereza Kazuko Teruya.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, 2019.

1. Pedagogias culturais. 2. Discurso antirracismo. 3. *Youtubers* negras. 4. Branquitude e negritude. 5. Identidade e diferença. I. Teruya, Tereza Kakuzo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.115
AHS-CRB-9/1065

HELENA MARIA CARDOSO COSTA

**PEDAGOGIAS CULTURAIS EM VÍDEOS DE YOUTUBERS NEGRAS
BRASILEIRAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO RACISMO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a). Dr(a).: Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof^(a). Dr(a).: Renata Marcelle Lara – UEM

Prof^(a). Dr(a).: Sônia Maria dos Santos Marques - Unioeste

Maringá, 30 de abril de 2019

Dedico este trabalho à população afro-brasileira. Valorosos/as negros/as do passado e do presente que em solo brasileiro construíram/constroem suas vidas, histórias, identidades e subjetividades com muita luta, resistência, alegria, amor, dedicação e protagonismo social.

AGRADECIMENTOS

À Trindade Divina pelos conselhos, pela paz de espírito e orientação nos momentos difíceis de minha caminhada nessa terra.

Ao meu amado companheiro de lutas, Amilton, que por mais de 30 anos tem me ajudado a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Às minhas queridas filhas, Vanessa e Beatriz, pelo apoio, amor e dedicação. Vocês são as mais lindas flores no jardim da minha vida.

Ao meu pai Miguel e a minha mãe Helena, que não mediram esforços para criar e educar a mim e aos meus irmãos Ronaldo, Vagner, Leandro e a minha irmã Jéssica.

À minha querida orientadora Prof. Dra. Teresa Kazuko Teruya. Pessoa generosa, amorosa, dedicada, inteligente e prestativa.

Às professoras Dras. Geiva Carolina Calsa, Verônica Regina Müller, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Analete Regina Schelbauer, que marcaram minha formação de maneira positiva por meio de seus exemplos de amor e dedicação ao campo da educação.

Às professoras Dras. Renata Marcelle Lara e Sônia Maria dos Santos Marques, da Banca Examinadora, que gentilmente aceitaram meu convite e ofereceram valiosas contribuições para esta dissertação.

Às Professoras Dra. Franci Rodrigues da Guia Nyamien, que aceitou ser suplente, e à Prof. Dra. Fernanda Amorim Accorsi, que participou da banca de qualificação, trazendo orientações importantes e pertinentes para este trabalho.

Aos/as colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), em especial aos/as amigos/as pesquisadores/as

em africanidades, pelas contribuições preciosas expressas nos debates e discussões que me fizeram crescer por meio da troca de experiências.

À minha querida amiga Lucília Vernaschi, por me fazer alvo de sua generosidade oferecendo ajuda, apoio, incentivo e amizade. Serei eternamente grata.

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade.

Neusa Santos Souza (1983)

COSTA, Helena Maria Cardoso. **PEDAGOGIAS CULTURAIS EM VÍDEOS DE YOUTUBERS NEGRAS BRASILEIRAS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO RACISMO**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2019.

RESUMO

No terreno deslizando do século XXI, a humanidade produz sua existência sobre novas formas de atuar, ser, estar e se posicionar em sociedade. Nesse cenário, as mídias sociais desempenham um papel relevante por intermédio de um comportamento social cada vez mais comum, que é a produção e o consumo de vídeos amadores compartilhados em plataformas digitais. A presente dissertação apresenta e analisa falas antirracismo disponibilizadas por *youtubers* negras brasileiras. O avanço tecnológico na contemporaneidade permitiu a proliferação de vozes que historicamente foram silenciadas e agora se utilizam de *slogan* como *Broadcast Yourself* (transmita você mesmo) para falar de suas vivências e práticas culturais. Há manifestações diversificadas a respeito do fenômeno do racismo que produzem conhecimentos e aprendizagens para além dos muros escolares e precisam ser debatidas e discutidas. Dessa forma, questiona-se: **Que Pedagogias Culturais são expressas em vídeos de youtubers negras brasileiras que abordam a temática do racismo?** Para responder esta questão, apoio-me em autores como: Stuart Hall (1997, 2003, 2016), Douglas Kellner (2001, 2004), Sueli Carneiro (2005), Andreas Hofbauer (2006), Kabengele Munanga (1999, 2009), Nilma Lino Gomes (2010, 2017), entre outros/as que dialogam com o referencial teórico dos Estudos Culturais, e utilizo os procedimentos metodológicos em análise do discurso ancorado no conceito de enunciado expresso em estudos foucaultianos sobre um sistema de formações discursivas. O *corpus* de análise são os vídeos: “Apropriação cultural existe? Pode branca de turbante?” e “Negros na Universidade: racismo institucional” do canal *Afros e Afins* e “Vai ter branca de turbante, sim” e “Cotas raciais: sim ou não?”, do canal *Depretas*. Essas produções audiovisuais problematizam a situação da população negra no Brasil para se defender dos ataques racistas veiculadas na internet e fora dela. As comunicadoras divulgam seus conteúdos para o público por meio de canal no *YouTube*, a fim de desconstruir a lógica do racismo e promover o respeito às diferenças, difundindo os processos de construção das identidades negras e o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Conclui-se que essas pedagogias disseminadas por meio da publicação de vídeos resultam em uma forma de ativismo digital, possibilitando mudar o discurso de poder nas relações raciais que sustenta a desigualdade econômica, social e cultural.

Palavras-chave: Pedagogias Culturais. Discurso Antirracismo. *Youtubers* Negras. Branquitude e Negritude. Identidade e Diferença.

COSTA, Helena Maria Cardoso. **CULTURAL PEDAGOGIES IN VIDEOS OF BRAZILIAN BLACK YOUTUBERS THAT ADDRESS THE THEME OF RACISM.** 140 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2019.

ABSTRACT

In the sliding ground of the 21st century, humanity produces its existence on new ways of acting, being, and positioning itself in society. In this scenario, social media plays a relevant role through an increasingly common social behavior that is the production and consumption of amateur videos shared on digital platforms. This dissertation presents and analyzes anti-racism statements made available by Brazilian black youtubers. The technological advance in the contemporaneity has allowed the proliferation of voices that have historically been silenced and now they use slogan like Broadcast Yourself to talk about their experiences and cultural practices. There are diverse manifestations about the phenomenon of racism that produce knowledge and learning beyond the school walls that need to be debated and discussed. In this way, I ask: What Cultural Pedagogies are expressed in videos of Brazilian black youtubers that approach the theme of racism? To answer this question, I support authors like: Stuart Hall (1997, 2003, 2016), Douglas Kellner (2001, 2004), Sueli Carneiro (2005), Andreas Hofbauer (2006), Kabengele Munanga (1999, 2009), Nilma Lino Gomes (2010, 2017), among others who dialogue with the theoretical framework of Cultural Studies and use the methodological procedures in discourse analysis anchored in the concept of statement expressed in Foucaultian studies about a system of discursive formations. The corpus of analysis are the videos: "Cultural appropriation exists? Can White Turban?" and "Blacks at the University: Institutional Racism" from the Afros and Afins channel and the videos "Will you have white turban, yes" and "Race quotas: yes or no?" from the channel Depretas. These audiovisual productions problematize the situation of the black population in Brazil to defend themselves from the racist attacks carried out on the Internet and beyond. The communicators disseminate their content to the public through a channel on YouTube, in order to deconstruct the logic of racism and promote respect for differences, spreading the processes of building black identities and knowledge about Afro-Brazilian culture. It concludes that these pedagogies disseminated through the publication of videos result in a form of digital activism, allowing to change the discourse of power in the racial relations that sustains the economic, social and cultural inequality.

Key words: Cultural Pedagogies. Antirracism Discourse. Black Youtubers. Branquitude and Negritude. Identity and Difference.

LISTA DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS

Tabela: 1 Apresentação de trabalhos levantados no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital.....	23
Figura 1: Apresentação do processo de indicação nos canais do <i>YouTube</i>	28
Figura 2: Apresentação das <i>Youtubers</i> selecionadas	32
Figura 3: Apresentação sobre monetização pelo <i>youtuber</i> Felipe Neto	53
Figura 4: Apresentação sobre monetização pelo <i>youtuber</i> Giovani Corrente.	55
Figura 5: Apresentação do <i>post</i> sobre o Jogador Mbappé no <i>twitter</i> pelo <i>youtuber</i> Júlio Cocielo.	56
Figura 6: Apresentação do pedido de desculpas pelo <i>youtuber</i> Júlio Cocielo.....	58
Quadro 1: Apresentação do vídeo sobre apropriação cultural pela <i>youtuber</i> Nátaly Neri.....	66
Quadro 2: Apresentação do vídeo sobre apropriação cultural pela <i>youtuber</i> Gabi Oliveira.	91
Quadro 3: Apresentação do vídeo sobre racismo institucional pela <i>youtuber</i> Nátaly Neri.....	100
Quadro 4: Apresentação do vídeo sobre cotas raciais pela <i>youtuber</i> Gabi Oliveira.	115

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPM	Custo por mil
EUA	Estados Unidos da América
EC	Estudos Culturais
FNB	Frente Negra Brasileira
GO	Gabi Oliveira
Gepac	Grupo de Estudos em Psicopedagogia Aprendizagem e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Neiab	Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros
NN	Nátaly Neri
ONU	Organização das Nações Unidas
Pcerp	Pesquisa das Características Étnico-raciais da População
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Scielo	Scientific Electronic Library Online
Seed	Secretaria de Estado da Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UE	União Europeia
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	23
2.1 CAMINHOS PARA CHEGAR AO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	26
2.2 BRICOLAGEM: FOUCAULT E OS ESTUDOS CULTURAIS	35
3 <i>YOUTUBE</i>: EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESPETÁCULO	46
4 PEDAGOGIAS CULTURAIS: ENTRELAÇANDO BRANQUITUDE, NEGRITUDE, CULTURAS, IDENTIDADES E DIREITOS SOCIAIS	59
4.1 <i>YOUTUBER</i> NÁTALY NERI: BREVE APRESENTAÇÃO.....	61
4.2 <i>YOUTUBER</i> GABI OLIVEIRA: BREVE APRESENTAÇÃO	63
4.3 TURBANTE: A DIFERENÇA QUE REPRESENTA A DIFERENÇA	65
4.4 RACISMO INSTITUCIONAL: VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS E EPISTEMICÍDIO ..	99
4.5 COTAS RACIAIS.....	115
5 CONSIDERAÇÕES.....	127
REFERÊNCIAS.....	131

1 INTRODUÇÃO

O racismo¹ sempre me pareceu algo irracional. Sinto um inquietante desconforto ao presenciar, ler, ver e ouvir sobre este fenômeno. Entendo que a discriminação e o pré-conceito constituem-se em uma violência, porque podem afetar psicologicamente a vítima e favorecer o bloqueio da vontade de desenvolver as interações sociais e, conseqüentemente, seu potencial como ser humano.

Quando tomei a decisão de participar do processo de seleção no curso do Mestrado em Educação (PPE/UEM-2017), o interesse pela temática de estudo sobre relações raciais resultou da experiência como educadora, funcionária pública do Governo do Estado do Paraná, atuante em escola pública como Pedagoga, que sempre lutou por uma educação antirracista no âmbito escolar.

Durante minha trajetória enquanto aluna, acadêmica e atualmente educadora, percebo a carência de conhecimento da maioria dos professores em relação à luta da população afro-brasileira por um espaço de qualidade na sociedade e, conseqüentemente, na escola pública. Constatei que o fato da lei 11.645/08, no artigo 26-A, parágrafo 1, estabelecer como diretriz o estudo da “[...] luta dos/[as] negros/[as] e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o/[a] negro/[a] e o/[a] índio/[a] na formação da sociedade nacional” não necessariamente significa que os/as profissionais da educação estão dispostos a trabalhar esse conteúdo. Mas a atenção à temática também se volta como mãe que experimentou a face mais cruel de uma sociedade hierarquicamente racializada, ao ver a filha mais velha sofrer discriminação por causa da cor da sua pele.

Na convivência social, pensei que o racismo jamais me atingiria ou faria parte de minha história pessoal. Esta forma de pensar, é fruto de um processo educativo histórico, consequência de minha condição pessoal de mulher branca,

¹ Utilizo o termo racismo compreendido como: “uma convicção de cunho ideológico de um determinado modo de pensar que atribui grande importância à existência de raças humanas distintas, sendo umas superiores às outras. Nessa perspectiva, há uma crença generalizada de que os indivíduos herdam o caráter, determinadas características físicas, cognitivas e culturais que identificam uns como superiores e outros como inferiores” (FELIPE; TERUYA, 2009, p. 98).

que goza o privilégio de não estar sujeita a sofrer discriminação racial em virtude da cor da pele, embora esteja sujeita a outras formas de discriminação, como as de gênero. No contexto social brasileiro, difundiu-se a ideia de que racismo não existe pela construção histórica e social de negação e enaltecimento da condição de igualdade para todos/as. Falarei sobre esse processo na análise dos vídeos para contextualizar essa afirmação. O Brasil parece viver em uma curiosa fábula nominada *democracia racial*², à qual por muito tempo, acreditei existir.

O primeiro contato direto com a violência do racismo ocorreu quando minha filha primogênita, aos quatro anos de idade, chorando, me revelou que a amiguinha da escola lhe havia comunicado que não a convidaria para sua festa de aniversário porque o pai de minha filha, meu marido, é negro. Naquele momento, não soube como agir, pois, como mencionei, somos educados a pensar que não existe hierarquia racial. Lembro-me que passei a educar minha filha, como penso que a maioria das mães educariam, elogiando os aspectos pessoais para elevar sua autoestima, e usando a pedagogia do “deixa pra lá”. Assim, ela cresceu sofrendo ataques racistas, mas agora, em silêncio, não compartilhava mais comigo os fatos que lhe ocorria, pois eu, pensando que estava lhe educando de forma correta, acabei por silenciá-la.

Muitos anos depois, minha filha, já formada em Direito e casada, compartilhou comigo sobre outra agressão racista que sofreu. O mais espantoso foi saber que o episódio ocorreu dentro de um escritório de advocacia, onde trabalhava como advogada. Entendo que o preconceito e a discriminação racial não têm hora e nem local específico para acontecer, mas espera-se que profissionais conhecedores das leis saibam que racismo é crime. Contudo, muitas pessoas mesmo tendo conhecimento da lei, mantêm a postura racista por opção. Ao ensinar o trabalho burocrático do escritório à estagiária de Direito, não negra, e esta, ao final, ter lhe agradecido pela explicação, minha filha pensou que podia, enquanto colega de trabalho, brincar com a moça e lhe disse: “Não é nada não, é só você me trazer um copo de água”. A estagiária indignada, respondeu: “Que eu saiba, você que é de cor aqui e não eu”.

² Este termo tornou-se conhecido a partir da interpretação da obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, publicado no ano de 1933, onde o autor rejeita a questão do racismo pela afirmação de que negros/as e brancos/as desfrutam de convivência pacífica e harmônica. Sendo assim, o termo dissemina a crença de que a sociedade brasileira escapou da discriminação racial existente em outros países, como por exemplo, os Estados Unidos.

Os dois episódios evidenciam que pessoas com mais melanina na pele parecem ter o seu destino traçado socialmente no Brasil. A estrutura brasileira de negação do racismo pelo discurso é a mesma que mentalmente enxergam pessoas negras com capacidade limitada. Estas servem e aquelas são servidas. Minha filha tem o cabelo liso, sem nenhum cacho. Meu marido é descendente da raça negra e indígena, e, por isso, ela herdou o cabelo liso e o tom de pele mais escura que a minha. Porém, a pele é mais clara que a do pai, o que na sociedade atual chamamos de colorismo ou pigmentocracia. Este termo é usado atualmente no Brasil para informar que existem pessoas com várias tonalidades de pele entre o preto e o branco, e evidencia que quanto mais perto da cor branca, mais privilégios sociais a pessoa terá, e quanto mais perto da cor preta, mais discriminada será (NASCIMENTO, 2015). No dia que minha filha revelou o episódio do escritório de advocacia, questionou-me: “Se fazem isso comigo, mãe, imagina o que não fazem com negras que têm o tom de pele mais escuro?”

Um das memórias mais intrigantes para mim foi refletir sobre as atitudes de minha sogra quando eu estava grávida. Ela dizia que quando minha filha nascesse eu deveria, todos os dias, apertar-lhe o nariz com os dedos polegar e indicador, objetivando afinar-lhe os traços genéticos. O comentário dela causava em mim profundo constrangimento pelo fato de que ela falava na frente do meu esposo e ainda afirmava que isso era necessário, para que minha filha não ficasse com o nariz largo igual ao do pai. Aquela fala, para mim, não fazia sentido, uma vez que ela, além de mãe do meu marido, também não era branca. Hoje compreendo que minha sogra educada em seu contexto social e histórico tinha como alvo o referencial de brancura e, por isso, negava a si mesma.

Posteriormente, enfrentei, enquanto mãe, a “disputa” da filha caçula com a filha mais velha. A mais nova, apresentando um tom de pele mais claro que mais velha, marcava posicionamento de diferença em relação à irmã. Qualquer problema que a irmã enfrentasse, seja qual fosse, ela dizia que era por causa da cor da pele. Eu pensava sobre quem teria ensinado uma postura racista à minha filha caçula. Na época, eu não tinha consciência da potência pedagógica da cultura da mídia (KELLNER, 2001).

Todavia, o racismo atingiu-me bem antes de eu sequer pensar em casamento. Quando criança, por volta de sete anos, eu era a única menina no

meio de dois irmãos. Eles nunca me deixavam brincar junto, alegando que as brincadeiras eram de meninos. Meu sonho era brincar com uma menina negra que morava na mesma rua da minha casa, mas minha mãe não permitia. Não me lembro direito o porquê. Apenas tenho vaga lembrança sobre o fato de uma vizinha dizer à minha mãe que a família da menina negra era “macumbeira”.

Um dia, a menina negra chamou-me no portão de minha casa, para conversarmos. Eu fui na esperança de fazermos amizade. Ao me aproximar dela, recebi uma pedrada na testa e ela saiu correndo. Não contei nada para minha mãe e fiquei pensando, na época, sem entender, porque ela tinha feito aquilo, pois eu queria somente ser sua amiga. Hoje, consigo entender, em parte, sobre aquele episódio de minha infância. Minha percepção é que aquela criança deve ter recebido tantos ataques racistas e sofrido tanta violência, que apenas estava devolvendo um pouco daquilo que recebera. Eu, como uma criança não negra, era, naquele momento, a representação de uma ameaça para ela.

O Grupo de Pesquisa: Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC PPE/UEM, em especial o grupo de pesquisadores em cultura africana, ajudou-me a entender melhor sobre o racismo, sua construção histórica e social. As discussões junto ao grupo permitiram-me reverberar sobre este fenômeno e perceber que ele sempre esteve presente em minha vida, e o quanto as relações sociais são atingidas pelo racismo, embora, a maioria das pessoas não tenha consciência disso. Minhas memórias foram sendo afloradas a cada texto lido e a cada debate realizado. Percebi como a ideologia do branqueamento adentrou em meu lar e fez parte das relações sociais que vivenciei.

Em 2019, após 131 anos da abolição da escravatura, em pleno século XXI, o fenômeno do racismo ainda tem espaço na sociedade. As notícias sobre agressões racistas apresentam-se a nós, todos os dias, nas mídias, independente da classe social da vítima. No dia 06 de junho de 2017, o Jornal Estadão³ publicava a reportagem: *Shopping de São Paulo é acusado de racismo: 'Confundiram meu filho com mendigo por ele ser negro'*. A matéria relatava que o segurança do local havia perguntado ao artista plástico Enio Squeff se a criança

³ Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,shopping-de-sao-paulo-e-acusado-de-racismo-confundiram-meu-filho-com-mendigo-por-ele-ser-negro,70001829920>>. Acesso em: 30 out. 2018.

sentada na sua mesa, tomando um chá, estaria incomodando-o e alegava que ele tinha ordem de não deixar mendigos incomodar os clientes. O detalhe na reportagem é a descrição de que a criança não estava malvestida. De acordo com o relato do pai, estava com o uniforme escolar de um colégio particular. Esse é um dos exemplos de racismo visibilizados em noticiários no país regularmente.

A ocorrência de atos racistas nas redes sociais tem chamado à atenção. Pessoas ricas e famosas ou pessoas pobres e anônimas têm sofrido discriminação racial por causa da cor da pele. O Jornal *online* G1⁴ publicou uma matéria, em 1 de novembro de 2015, a respeito da agressão racista sofrida pela atriz Tais Araújo, contratada da Rede Globo de televisão, em sua página do *Facebook*. Uma internauta fez o seguinte comentário: “me empresta o seu cabelo aí pra eu lavar louça”. A atriz já foi vítima de racismo por diversas ocasiões nas redes sociais. Diante das reportagens citadas nesses dois exemplos, e também por outros casos não descritos aqui, entendo que as metanarrativas⁵ não são alternativas teóricas capazes de explicar o fenômeno do racismo nas relações sociais brasileiras.

As redes sociais fazem parte da vida cotidiana da maioria das pessoas e contribuem para formação de suas identidades híbridas (HALL, 1997). Os espaços urbanos, e até mesmo os rurais, assim como a subjetividade dos sujeitos e suas formas de se relacionar, têm sido pensadas e produzidas pelas sugestões midiáticas. A internet, que fomentou o acesso às redes sociais, tem provocado mudança de comportamento nas pessoas. É cada vez maior o número de jovens conectados/as em dispositivos eletrônicos que consomem e publicam conteúdos culturais na *web*. Essas práticas culturais são pedagógicas e produzem (in)formações de maneira a (trans)formar, ou no mínimo, tencionar posições rígidas e cristalizadas de hábitos e costumes da vida em sociedade dentro e fora da comunidade escolar.

O conceito de Pedagogias Culturais sugere ser um processo de reinvenção, flexibilização e deslocamentos nos conceitos de Pedagogia e Cultura por meio da

⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/atriz-tais-araujo-e-alvo-de-comentarios-racistas-em-rede-social.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.

⁵ “Na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean-François Lyotard, qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. A mesma coisa que ‘grande narrativa’ ou ‘narrativa mestra’” (SILVA, 2000, p. 78).

pluralidade histórica de ambos (CAMOZZATO, 2012; ANDRADE, 2016). Assim, é possível compreender que práticas culturais como: ouvir músicas, assistir noticiários, vídeos, propagandas, novelas, filmes ou ler jornais, revistas e livros, situam o sujeito contemporâneo em uma posição de constante aprendizado e essas pedagogias provocam deslizamentos constantes na forma como as pessoas negociam significados e significantes.

As pedagogias culturais estão imbricadas no processo de constituição das subjetividades, plasmando a maneira de ser, viver, se posicionar e atuar na sociedade. Olhar para os artefatos culturais e entendê-los como produto e produtor de conhecimento são meios pedagógicos que se apresentam para além do conhecimento escolar sistematizado. Dessa forma, questiono: **Que Pedagogias Culturais são expressas em vídeos de *youtubers* negras brasileiras que abordam a temática do racismo?** Para responder esta questão, apoio-me em autores como: Stuart Hall (1997, 2003, 2016), Douglas Kellner (2001, 2004), Sueli Carneiro (2005), Andreas Hofbauer (2006), Kabengele Munanga (1999, 2009), Nilma Lino Gomes (2010, 2017), entre outros/as que dialogam com o referencial teórico dos Estudos Culturais, e utilizo os procedimentos metodológicos em análise do discurso ancorado no conceito de enunciado expresso em estudos foucaultianos sobre um sistema de formações discursivas que podem ser operacionalizadas como:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2008, p. 82)

Assim, o objetivo geral desse estudo é analisar as Pedagogias Culturais em vídeos com falas antirracismo disponibilizados pelas *youtubers*⁶ negras brasileiras, publicados em ambiente virtual de compartilhamento no *YouTube*⁷. Os objetivos específicos são: problematizar os conceitos com efeitos de verdade

⁶ Os/as *youtubers* também são chamados de “*influencers*” (influenciadores/as), “criadores/as de conteúdo”, “*vloggers*” e “comunicadores/as amadores/as”.

⁷ Algumas vezes usarei o termo portal, rede social ou plataforma para referir-me ao *YouTube*.

expressos nas falas publicadas em vídeos das *youtubers* negras brasileiras que reverberam nas redes sociais; refletir sobre os dizeres que ensinam sobre os racismos, situando-os no processo histórico de constituição da cultura brasileira pautada na ideologia do branqueamento; compreender como o espaço das redes sociais é ambivalente nos discursos sobre as questões étnico-raciais; debater argumentos contra e a favor do sistema de cotas raciais pelos dizeres expressos em vídeo e manifestos nas relações de saber e poder.

Para a escolha dos vídeos, estabeleci os seguintes critérios iniciais: não estar relacionado à estética corporal (cabelo, corpo, maquiagem, entre outros elementos); não se pautar em assunto pessoal, mas ser caracterizado por conteúdo que atinja o interesse da coletividade negra no combate ao racismo; serem vídeos postados entre 2015 a 2017. A delimitação temporal foi estabelecida entre 2015 a 2017 porque entrei no mestrado em 2017 e queria pesquisar matérias recentes sobre discursos contra o racismo nos dois últimos anos para trás, mas também pelo fato de que nesse período as *youtubers* negras ganharam notoriedade nos *blogs* e *sites* de notícias. No dia 23 de novembro de 2016, o *site* R7⁸, vinculado à Rede Record de televisão, publicou uma matéria sobre o trabalho dessas comunicadoras amadoras com o título: *YouTubers negros abordam questões raciais no mês da Consciência Negra*. Embora o título esteja no masculino, a apresentação foi do trabalho feminino. Outros jornais, como Correio 24 horas da Bahia⁹ e Correio Brasiliense¹⁰, também deram ênfase no trabalho realizado pelas comunicadoras.

Por fim, o último critério é que seja um assunto abordado por mais de uma *youtuber*, mas que seja restrito a quatro vídeos e duas *youtubers*. Esse critério justifica-se na opção pela pesquisa qualitativa que não tem por objetivo analisar quantidades. Escolhi duas *youtubers* com o propósito de observar diferenças na forma como ambas abordam a temática do racismo, visando apreender significados e sentidos que suas falas manifestam expressando constituição de

⁸Disponível em: <<https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/youtubers-negros-abordam-questoes-raciais-no-mes-da-consciencia-negra-23112016>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

⁹ Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preticess-as-youtubers-negras-e-a-sororidade-no-ramo-da-beleza/>> Acesso em: 14 fev. 2018.

¹⁰Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/06/02/interna_diversao_arte,599469/youtubers-negras.shtml>. Acesso em: 14 fev. 2018.

subjetividades em relação ao conceito de raça. Assim, entendo que a análise de quatro vídeos como fonte de coleta de dados para a pesquisa qualitativa atinge a suficiência para o propósito a que se destina. Não tenho a pretensão de esgotar as discussões em torno dessa temática, mas realizar uma pesquisa qualitativa sobre essas possibilidades formativas das produções midiáticas de *youtubers* negras brasileiras, na perspectiva dos Estudos Culturais. Concordo com Kellner ao enfatizar que:

O mais emocionante nos estudos culturais está no fato de ser esse um campo novo e aberto, em processo de construção e reconstrução, em que quaisquer intervenções devem apenas tentar criar algumas novas perspectivas ou análises, não é realizar fechamentos teóricos. (KELLNER, 2001, p. 75)

Espero ampliar os debates sobre o racismo e, possivelmente fomentar contribuições para o campo educacional, sugerindo práticas pedagógicas que vão além do processo educativo formal. As produções midiáticas, em especial os vídeos colocados em circulação pelas *youtubers* negras, configuram-se como Pedagogias Culturais e disseminam ensinamentos, provocam rupturas e causam deslocamentos, possibilitando (trans)formação.

Destarte, organizei didaticamente a dissertação em três seções. Na seção **Trajetórias metodológicas da pesquisa**, apresento o levantamento de produções acadêmicas em torno das palavras-chave: Estudos Culturais, racismo, mulher negra, redes sociais, *YouTube*, *youtubers*, a fim de verificar trabalhos já realizados que usaram a plataforma *YouTube* como fonte de pesquisa e, estudos sobre comunicadores/as amadores/as que abordam a questão do racismo em suas produções audiovisuais. Em seguida, procuro descrever o caminho percorrido para chegar ao *corpus* de análise, assim como, discorrer de forma sucinta meu entendimento a respeito das teorizações foucaultianas sobre o discurso, vontade de verdade e relações de poder e o conceito de enunciado. Enfatizo, ainda, sobre os deslocamentos educacionais que permitiram o uso do termo Pedagogias Culturais no Brasil e a possível aproximação do pensamento Foucaultiano com os Estudos Culturais.

Na sequência, a seção: ***YouTube*: educação, trabalho e espetáculo**, contextualiza o *YouTube* enquanto artefato cultural difusor de conhecimento que

usa a “bandeira” pedagógica como suporte de sua atuação pela ênfase nas diferenças e nos criadores de conteúdo, assim como transforma o trabalho das produções audiovisuais em fonte de renda para comunicadores amadores, inserindo-os em um processo mercadológico que usa o espetáculo como recurso para atrair consumidores.

Na terceira seção, nominada de: **Pedagogias Culturais: Entrelaçando branquitude, negritude, culturas, identidades e direitos sociais**, apresento brevemente as *youtubers* Gabi Oliveira e Nátaly Neri e descrevo analiticamente a discussão nos vídeos sobre apropriação cultural, tendo o elemento turbante como motivo de disputas nas redes sociais. Argumento que o discurso antirracismo das *youtubers*, assim como os efeitos de verdade, são produtos históricos dos ensinamentos disseminados culturalmente por meio da referência que se estabeleceu como alvo a idealização de ser branco/a na sociedade brasileira. Em análise do vídeo a respeito de racismo institucional, explano historicamente o processo segregação social da população afro-brasileira pelo Estado brasileiro, resultou em marginalização e expropriação dos espaços educativos. Em relação ao vídeo sobre as cotas raciais, analiso as falas dialógicas dos internautas com a *youtuber* Gabi. O debate se estabelece nos enunciados contra as cotas raciais e a fala da *youtuber* para defender a política. Enfatizo que a alegação contra a implementação das políticas de ação afirmativa, revelam, muitas vezes, o racismo, discriminação e pré-conceito na expressão dos discursos.

O percurso trilhado nessa pesquisa permitiu-me compreender que a prática cultural contemporânea de consumo e produção audiovisual compartilhada em plataforma digital, se constitui em abertura de espaços sociais midiáticos em que aqueles considerados diferentes têm a possibilidade de desestabilizarem concepções errôneas acerca de suas identidades, possibilitando ampliar conhecimentos sobre a educação para as relações étnico-raciais. Assim, nesse trabalho proponho outras formas de abordar a temática do racismo ao ouvir àqueles/as que emitem discursos antirracistas, com argumentos elaborados de suas próprias vivências históricas. Dessa forma, essas *youtubers* produzem oportunidades de combater a ideia de superioridade de uma raça sobre a outra.

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Considero importante expor ao/à leitor/a o percurso investigativo percorrido para situá-lo/a no fenômeno pesquisado. Então, antes de explanar o caminho trilhado para a seleção dos vídeos, realizei um levantamento das produções acadêmicas, a princípio, de forma panorâmica, de artigos científicos, dissertações e teses nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*. O objetivo dessa seleção foi verificar se a questão do racismo ligado à mulher negra na mídia, nas redes sociais e especificamente, no *YouTube*, já foram objetos de pesquisa.

Tabela: 1 Apresentação de trabalhos levantados no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital.

Palavras-chave	Trabalhos científicos pesquisados		
	BDTD	CAPES	SCIELO
Racismo	1.140	8.911	631
Racismo Mulher	304	985	33
Racismo mídia	183	445	10
Mulher negra	1.115	537	91
Estudos Culturais	40.237	20.595	1.095
Redes Sociais	10.439	6.602	1.415
<i>Youtube</i>	409	230.983	91
<i>Youtubers</i>	7	1.687	2

Fonte: Tabela construída pela autora

Como o objeto da pesquisa sobre o racismo engloba o *YouTube* com as comunicadoras brasileiras negras, priorizei a busca nas palavras-chave: *YouTube* e *youtubers* para realizar um levantamento e apurar resultados mais precisos.

A pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES revelou 409 trabalhos, sendo 299 dissertações e 110 teses usando as duas palavras-chave já mencionadas. No filtro das dissertações e das teses por assunto, o que significa que as palavras *YouTube* e *youtubers* devem ser foco do trabalho e não apenas

citado no corpo do texto, cheguei ao montante de 20 dissertações e sete teses. Realizei a leitura flutuante dos 27 trabalhos. Basicamente esse tipo de leitura consiste em ler o resumo das pesquisas para saber do que se trata o texto, o objeto pesquisado, o referencial teórico e a metodologia utilizada.

Entre os trabalhos levantados pelas palavras-chave, percebi a carência de pesquisas relacionadas à temática educação em mídias sociais referentes a compartilhamento de vídeos nos programas de pós-graduação em Educação. Apenas dois trabalhos estão ligados à questão educativa das redes sociais, específicas no uso *YouTube*: o trabalho de Batista (2014), cujo o título é: *Jovens youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas*, e o trabalho de Kamers (2013), intitulado como *O You Tube como ferramenta pedagógica no ensino de física*.

Outro fato constatado é que até o momento do levantamento das produções acadêmicas, notei a ausência de trabalhos sobre o racismo relacionado a conteúdos publicados no *YouTube*. Apenas o trabalho de Silveira (2017), com o título: *Se baixarmos o volume, não vão nos ouvir: As apropriações do YouTube e a performance das mulheres crespas e cacheada*, se aproxima da questão étnico-racial. Desta forma, realizei a leitura integral dos trabalhos de Batista (2014) e Silveira (2017), porque ambas usam referencial teórico dos Estudos Culturais e autores que dialogam com essa teoria.

A primeira autora foi escolhida pela ênfase na questão educativa. A pesquisa qualitativa de Batista (2014), apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), descreve os processos de ensino e aprendizagem de sete jovens *youtubers* do sexo masculino em relação à produção de vídeos amadores direcionado a conteúdos sobre jogos digitais. O trabalho revelou que em ambiente virtual os jovens ensinam e aprendem conteúdos de forma compartilhada e que esse comportamento social desafia a educação formal pela distância que há entre os ambientes do *YouTube* e da escola básica.

A dissertação de Silveira (2017), apresentada ao programa de pós-graduação em Comunicação e Culturas Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi escolhida pela problemática em relação com o tema racial. A pesquisa demonstrou que a apropriação do ambiente *online*, no

YouTube, é usado para divulgar e dar visibilidade à performance de mulheres com cabelos crespos. Assim, a representatividade dessas mulheres que têm os cabelos como objeto simbólico referente a marcadores sociais de raça e gênero, ressignificam suas vivências históricas.

Na sondagem realizada com artigos no sítio de periódicos da CAPES usando a palavra *youtubers*, foi encontrado o total de 1.932. No processo de descarte, usando apenas a palavra-chave como tema, encontrei 945 artigos. Refinando o resultado pela delimitação da data de publicação entre 2010 a 2018, cheguei ao total de 45 artigos, dos quais realizei uma leitura flutuante e a leitura integral de três artigos. São eles: *The case of the top Spanish YouTubers* de Scolari (2017); *Youtubers', Mundos Éticos Posibles* de García e Ruiz (2018), e o trabalho de Muñoz (2017), cujo título é: *Análisis de un canal de YouTube: El caso de la youtuber Zoella*¹¹.

O primeiro artigo, Scolari (2017), reflete sobre os dez principais *youtubers* espanhóis que abordam temas emergentes e suas práticas discursivas na nova ecologia da mídia. Realiza uma análise semiótica das produções audiovisuais e defende a hipótese de que a televisão tradicional imita as novas mídias. O trabalho de García e Ruiz (2018) aborda a questão da criatividade e da ética na análise de vídeos de quatro *youtubers* espanhóis e aponta a responsabilidade social desses comunicadores enquanto influenciadores na sociedade. Quanto à pesquisa de Muñoz (2017), trata-se de um estudo de caso sobre a *youtuber* britânica Zoe Sugg, conhecida como *Zoella*. A pesquisa descreve o *YouTube* como meio de fazer sucesso e ganhar dinheiro sem ter que sair do quarto. Descreve que, com mais de 11 milhões de seguidores, *Zoella* tornou-se mais conhecida que muitas celebridades da mídia tradicional. Assim, nenhum dos trabalhos abordam o racismo ou a questão educativa.

Na próxima subseção, descrevo de forma sucinta a trajetória percorrida no *YouTube* como fonte de pesquisa em mídia para chegar às *youtuber* negras

¹¹ O caso dos melhores *Youtubers* espanhóis. Assuntos emergentes de mídia e práticas discursivas na nova ecologia da mídia, de Scolari (2017); *Youtubers: possíveis mundos éticos* de García e Ruiz (2018), e o trabalho de Muñoz (2017), cujo título é: *Análise de um canal no YouTube: o caso da youtuber Zoella*. (Tradução minha).

brasileiras e as produções com discursos antirracismo que são publicados em ambiente virtual de compartilhamento de vídeos. Tais produções compõem o *corpus* de análise do trabalho.

2.1 CAMINHOS PARA CHEGAR AO CORPUS DE ANÁLISE

Em 2016, participei do III Colóquio de Feminismo Negro, promovido pelo NEIAB¹² (Núcleos de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros), programa ligado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM), ocorrido de 25 a 29 de julho, com a temática *Diálogos Sobre o Empoderamento da Mulher Negra*. Nessa ocasião, tive a oportunidade de conhecer a *designer* de Moda Afro, Ana Paula Xongani, que participou de uma mesa redonda para debater o tema: *A mulher Negra e o empreendedorismo*.

A forma como a temática do racismo foi abordada no evento ampliou minha visão sobre seu combate, no sentido de ir além da denúncia, sugerindo aos/as negro/as ocupar posições de empoderamento, empreendedorismo e de valorização da cultura afro-brasileira. Ao final de sua apresentação, Ana Paula Xongani informou ao público presente que, além de empresária, tem um canal na plataforma *YouTube* e que produz vídeos disponibilizados com conteúdo voltado à população negra. Assim sendo, comecei a assistir aos vídeos de Ana Paula Xongani e de outras *youtubers* negras. Posteriormente, por meio de conta pessoal no *Google* com *login* e uma senha, passei a acessar, de maneira personalizada, a plataforma *YouTube*.

Percebi que essas comunicadoras têm desempenhado um papel importante pelo enfoque de suas falas antirracistas, fazendo circular vídeos que constituem-se em ferramentas de produção de conhecimento e informação, que visam ensinamentos, e não se limitam à denúncia do racismo, mas (re)significam estereótipos de forma a marcar sua diferença e a transgredir as disposições impostas nas práticas racistas construídas pela cultura hegemônica.

Com base nos Estudos Culturais, compreendi a possibilidade de desestabilizar estereótipos construídos culturalmente sobre os fenótipos

¹² O Programa NEIAB é coordenado pela Profa. Dra. Marivânia Conceição Araújo.

relacionados à população afro-brasileira, que por anos sustenta o racismo no Brasil. Nas palavras de Kellner:

[a]s teorias de interpretação, as abordagens à cultura e a sociedade e as intervenções políticas realizadas por um amplo espectro de grupos oprimidos e multiculturais produziram novas perspectivas e novas armas de críticas. Tais grupos utilizaram os estudos culturais como modo de desafiar cânones e ortodoxias, legitimando os textos e as vozes dos grupos subjugados e politizando a cultura e a educação (KELLNER, 2001, p. 128)

Essas novas armas críticas, a que Kellner se refere, podem ser operacionalizadas pelas pesquisas acadêmicas. Então, passei a mapear os vídeos de comunicadoras, que consegui ler¹³ como sendo mulher negra, na plataforma *YouTube*.

Para que o mapeamento fosse possível, foi necessário produzir uma releitura do princípio de indicação (pesquisa em rede) explanado por Duarte (2002) como produtiva na coleta de dados em pesquisas qualitativas. No caso da coleta de dados por entrevista, esse procedimento ocorre por um “ego” focal e por ele/a chega-se nos/as outros/as indicados/as para as entrevistas. Nas palavras de Duarte, teve ser “[...] um ‘ego’ focal que disponha de informações a respeito do segmento social em estudo e que possa ‘mapear’ o campo de investigação, ‘decodificar’ suas regras, indicar pessoas com as quais se relaciona naquele meio e sugerir formas adequadas de abordagem” (DUARTE, 2002, p.142).

Na presente pesquisa, adaptei esse procedimento ao processo virtual de busca nos canais das *youtubers* negras¹⁴, objetivando chegar ao *corpus* de análise, visto que na plataforma *YouTube* há processos de indicação de conteúdo.

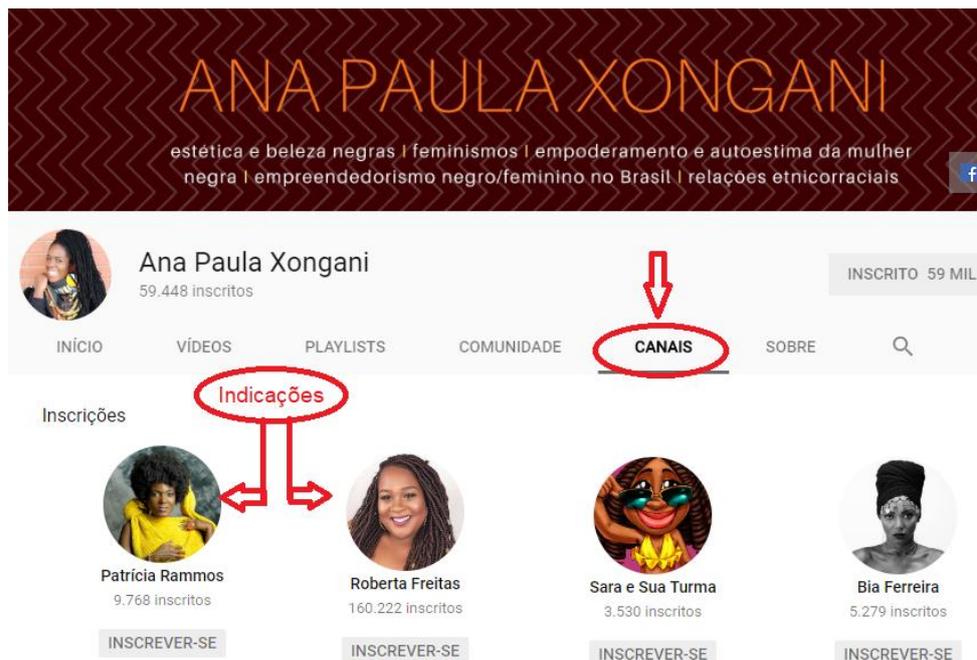
Comecei com a comunicadora Ana Paula Xongani, porque foi no III Colóquio de Feminismo Negro, já mencionado, que a conheci e tive meu primeiro contato

¹³ A leitura a respeito do fenótipo das *youtubers* negras como critério de seleção, é uma característica subjetiva da pesquisadora, portanto, pode ocorrer leituras diferentes por outras pessoas que talvez não considerem as *youtubers* negras. Também é possível que haja outros canais que ficaram fora do mapeamento da pesquisa. Canais de *youtubers* que outras pessoas entendem como negras, ou que *youtubers* não negros/as façam a indicação, mas a que nesta pesquisa não tive acesso.

¹⁴ Os canais das *youtubers* pesquisadas estão disponibilizados no *Youtube* em domínio público. Qualquer cidadão/ã brasileiro/a tem acesso, mesmo que não tenha inscrição na plataforma *Youtube*. Sendo assim, a pesquisa não precisou passar pelo conselho de ética.

com as *youtubers* negras. Tendo como referência o canal de Ana Paula Xongani, cheguei a outros canais indicados por ela, como, por exemplo, *Afro e Afins por Nátaly Neri*, *Patrícia Ramos* e *No Caso com Roberta Freitas* como mostra a figura um a indicação de outras comunicadoras.

Figura 1: Apresentação do processo de indicação nos canais do YouTube.



Fonte: *YouTube* – Exemplo de canal que indica outros canais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCy1qQtNZ2xxv6YE24jZRFA>> Acesso em: 12 de out de 2018.

Assim sucessivamente, comunicadoras negras me indicaram outros canais de *youtubers* negras. Quando a página na plataforma não apresentava essa opção, eu utilizava a indicação do própria *YouTube*, na opção à direita da tela, onde está a orientação de canais em destaque e canais relacionados.

O internauta que se inscreve no *Youtube* ou apenas consome conteúdos na plataforma, evidencia suas escolhas no sistema *web*. Os dispositivos de busca da rede fazem a leitura de canais semelhantes ao que a pessoa fez a inscrição ou visualizou, e disponibiliza automaticamente outros canais com o mesmo conteúdo, entendendo que aquela é a preferência do internauta.

Confesso que este “princípio de indicação” foi, em algumas situações, problemático, uma vez que algumas *Youtubers* indicavam várias comunicadoras negras estrangeiras, e como algumas comunicadoras brasileiras possuem nomes

que, à primeira vista, sugerem ser canais estrangeiros, como, por exemplo, *Jacy July* ou *Joyce Carter*, isso dificultou a identificação imediata. Sendo assim, houve a necessidade de navegar em cada uma das páginas indicadas a fim de verificar a nacionalidade delas, pois meu foco eram as *youtubers* negras brasileiras.

Após a criação da minha conta¹⁵ na plataforma, fiz inscrição em todos os canais sugeridos no período de 04 a 25 de janeiro de 2018, e acrescentei a *playlist*¹⁶ para posterior análise dos vídeos e início do sistema de exclusão, conforme descrito na introdução deste trabalho, com o objetivo de chegar às falas antirracismo. O montante selecionado, nesta primeira fase de levantamento de dados, chegou ao total de 93¹⁷. Foram considerados, neste primeiro levantamento de dados, como *youtubers*, mulheres negras que se posicionam como produtoras de vídeos com mensagens direcionadas aos/as seus/suas seguidores/as (ou não) no *YouTube*. Entretanto, cantoras, atrizes ou pessoas que possuem inscrição na plataforma, mas não realizam publicações, não foram selecionadas.

Após essa etapa inicial de seleção, foi necessário pensar sobre os critérios de exclusão/inclusão para chegar às falas antirracismo das comunicadoras negras brasileiras. O primeiro critério era que fosse mulher negra brasileira e não homem negro. O objetivo deste critério não foi hierarquizar, dentro do grupo minoritário, quem sofre mais racismo, mas compreender que no sistema machista ainda atuante no contexto social do brasileiro, a mulher negra ocupa um lugar desprivilegiado em comparação ao homem negro e também porque “[...] as negras, assim como outros grupos de mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida [...]” (HOOKS, 2015, p. 203).

Gomes (2010) em seu artigo “Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade”, descreve a pesquisa etnográfica que realizou entre os anos de 1992-1993 na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. Os

¹⁵ Este procedimento pode ser realizado por qualquer pessoa cadastrando login e senha.

¹⁶ Termo em inglês que significa uma lista de todas as peças, podendo ser músicas, vídeos, filmes.

¹⁷ Entendo que o processo de levantamento de dados utilizados nesta pesquisa não fecha o montante geral de todas as *youtubers* negras brasileiras que possuem canais na plataforma *youtube* e nem é esta minha intenção, uma vez que se trata de pesquisa qualitativa. Entendo que pessoas não negras poderiam indicar *youtubers* negras e, neste caso, são canais que ficaram fora de minha pesquisa. Entendo ainda que outros canais poderão ser indicados pela própria plataforma ou pelas *youtubers* posteriormente à coleta de dados e, desta forma, também serão canais que não foram computados na pesquisa.

resultados revelaram que mulheres negras vivenciam preconceito e discriminação de raça e de gênero. O trabalho de Gomes (2010) investigou como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras que favoreceu a reprodução do preconceito e da discriminação racial e de gênero, influência a prática pedagógica dessas mulheres. A pesquisa considerou, também, que as relações sociais vivenciadas em outros espaços de relacionamento social, como a família, o círculo de amizades e a militância política, contribuem para a formação do processo identitário de “ser mulher negra” na sociedade brasileira.

Além da pesquisa de Gomes (2010), que ratifica o lugar desprivilegiado da mulher negra, tive acesso a mais duas pesquisas que apontam nessa mesma direção. A dissertação de mestrado de Souza (2008), cujo tema é *A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo*. O trabalho demonstrou que há uma desvantagem da mulher negra em relação à mulher branca, independente da classe social, a respeito da escolha do homem negro para relacionamento afetivo e conjugal. A pesquisa apontou que esse comportamento do homem negro está ancorado na desvalorização da população negra no Estado brasileiro pela difusão da ideologia do branqueamento que leva os homens negros a desejar clarear a família. O preterimento da mulher negra pelo homem negro e sua preferência pela mulher branca resulta em sentimentos de solidão e humilhação nas mulheres negras, de acordo com as pessoas que participaram da pesquisa.

Outra pesquisa foi a tese de doutorado de Pacheco (2008), com o título *“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”*: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Essa última pesquisa foi convertida em livro e publicado no ano de 2013 com o título: *Mulher negra: afetividade e solidão*. A pesquisa entrevistou grupos de mulheres negras em duas condições: As ativistas políticas e as não-ativistas, totalizando 25 mulheres. Foram analisadas as escolhas afetivas dessas mulheres e o sentimento de solidão nas categorias das relações de classe, raça e gênero. De maneira ampliada, a pesquisa constatou que essas mulheres tentaram vencer os obstáculos sociais pelo trabalho, educação e família, ajuda ressignificar a solidão. O corpo foi um elemento acionado constantemente nas relações sociais em relação à atribuição de sentido acerca das escolhas afetivas e ausência de

parceiros fixos. Eixos explicativos como raça, gênero e geração foram interpretados pela sexualização e erotização nos corpos das mulheres negras pobres por sua condição de raça e gênero.

Após o levantamento inicial pelo “princípio de indicação”, encontrei um problema significativo na sequência de seleção dos critérios, visto que, as *youtubers* que falam sobre racismo, também falam sobre estética corporal. Desta forma, usei um critério a que, até então, resistia¹⁸ em usá-lo. Optei por classificar as *youtubers* pela quantidade de pessoas inscritas em seus canais. Assim, delimito que na segunda classificação dos canais, seriam mantidos em minha *playlist* as *youtubers* com inscrições acima de 200 mil seguidores. Essa opção justifica-se porque a quantidade de pessoas “fãs” de uma comunicadora, geralmente consome os conteúdos publicados e, assim sendo, colaboram para a divulgação do material pelos comentários, compartilhamentos, *likes* e, até mesmo, *dislikes* realizados. Desta forma, a mensagem antirracismo alcança uma quantidade expressiva de pessoas, além dos/as próprios/as seguidores/as, produzindo efeitos de verdade em internautas que acessam esses dizeres publicados.

O terceiro critério adotado foi retirar da *playlist* comunicadoras cujos vídeos estavam, na grande maioria das postagens ou em quase todas as publicações, relacionados à estética corporal como, por exemplo, tutoriais de cuidados com os cabelos, com a pele, de maquiagem, culinária, ginástica/musculação, moda, cuidados com a casa e filhos, mensagens religiosas, de auto-ajuda ou de assunto pessoal, pois o interesse da pesquisa são os materiais de produção audiovisual de falas direcionadas para a dimensão antirracismo.

Este processo caracterizou-se por um trabalho mais extenso, pois tive que analisar os vídeos postados em ambiente virtual de compartilhamento. Algumas comunicadoras deixavam explícito na informação sobre o canal qual o propósito e o objetivo das publicações, sendo, dessa forma, mais fácil excluí-las ou mantê-las em minha *playlist*, de acordo com o critério já mencionado. Mas outras *youtubers* não se pronunciavam sobre os conteúdos e, por isso, tive que verificar os vídeos. Esta verificação se deu pelo título que é fornecido ao vídeo. Se o tema fosse

¹⁸ Optei pela pesquisa qualitativa porque não visava, a priori, quantidade. Contudo, mesmo usando a quantidade de inscritos nos canais como sistema de exclusão, a análise das mensagens dos vídeos selecionados possui caráter qualitativo.

relacionado a alguma narrativa antirracismo, o canal era mantido, e se fosse relacionado a outros interesses conforme já citado, era descartado. Cheguei, assim, a dois canais, cujos nomes são sugestivos na luta contra o racismo: *Afros e Afins* por Nátaly Neri e *DePretas* por Gabi Oliveira apresentados na figura dois. Na seção quatro deste trabalho, descrevo o contexto de vida das comunicadoras, a realidade das produções audiovisuais e o que elas pensam sobre os conteúdos que publicam, bem como, essa aproximação sobre um comportamento social que vem destacando-se na contemporaneidade, que é a produção e compartilhamento de vídeos em ambiente virtual.

Figura 2: Apresentação das Youtubers selecionadas



Fonte: *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/feed/subscriptions>>. Acesso em: 25 de jan. de 2018.

A figura dois é o resumo das inscrições que verifiquei após efetuar os descartes das demais comunicadoras conforme critérios já mencionados. Para chegar a essa síntese, qualquer pessoa que tem conta na plataforma *YouTube*, cujo acesso é possível por login e senha, pode clicar em inscrições e obter o resumo dos canais nos quais encontram-se os inscritos.

O último critério foi mapear vídeos entre os anos de 2015 a 2017, pois a proposta inicial era desconsiderar vídeos com publicações há mais de dois anos. Porém, ambos os canais foram criados no ano de 2015. Então, passei a optar pelos vídeos com discurso antirracismo, sem me importar, a priori, com o número de visualizações, mas sim com a temática e a relevância pedagógica, e de vídeos que, neste período, causaram comoção nas redes sociais. A princípio, selecionei o limite máximo de dez publicações de cada canal como forma preliminar de

escolha e posterior análise dos conteúdos. Dentre os dez vídeos escolhidos, optei por dois de cada comunicadora. O objetivo desse procedimento, foi conhecer o conteúdo disponibilizado em ambiente público virtual.

Os dez vídeos selecionados de cada canal são sugestivos para o trabalho na formação dos/as professores/as com licenciatura para atuar na educação básica objetivando um suporte audiovisual para debate sobre identidades, diferenças, culturas, branquitude e negritude propositivo à educação das relações étnico-raciais. Mas as Pedagogias Culturais disseminadas nessas produções atingem processos educativos para além da educação formal.

Nos 20 vídeos listados no presente trabalho, selecionei dois de cada canal para análise dos discursos utilizados pelas *youtubers*. Para chegar nessa etapa final, procurei vídeos de relevância e comoção nas redes sociais, com maior número de visualizações e conteúdo com referência a importância da formação acadêmica da população afro-brasileira, uma vez que, no processo educacional dos/as negros/as no Brasil, poucos são aqueles/as que conseguem chegar aos bancos universitários conforme pesquisas de Theodoro e Jaccoud (2005).

Partindo dos critérios já citados analiso os vídeos: *Apropriação cultural existe? Pode branca de turbante?* e *Negros na universidade: racismo institucional* do canal *Afros e Afins* e os vídeos *Vai ter branca de turbante, sim* e *Cotas raciais: sim ou não?* do canal *Depretas*.

Após chegar aos dados para análise, foi necessário transcrever os áudios dos vídeos. Para isso, a opção foi usar o recurso disponível no *Google*, denominado de *Google docs*. Trata-se de um dos meios digitais acessíveis aos internautas para transcrever áudios, transformando-os em textos. Para acessar este dispositivo, é necessário clicar no menu ferramentas do *Google*, depois entrar no *browser*¹⁹, digitar o endereço do *Google docs*, selecionar a forma de apresentação do documento (texto, planilha, apresentações, formulários), depois clicar em ir para documentos *Google*, clicar em iniciar novo documento e ir no menu ferramentas, digitação por voz. Como as *youtubers* falam muito rápido, optei por usar o recurso do *Google docs* através da minha voz. Então, com o fone de ouvido conectado no celular, ouvi várias vezes os vídeos e ia pausando e

¹⁹ O *browser* do *google docs*, disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>>. Acesso em: 24 de jan. de 2018.

falando de forma audível e articulada para a compreensão do editor digital. Este, por sua vez, transcrevia digitalmente em forma de texto. Assim, após os textos serem transcritos de forma integral, iniciei o processo de recorte para análise. Segundo Fischer:

materiais ditos 'discursivos', 'textuais', 'imagéticos', selecionados para compor nosso corpus de pesquisa, podem e devem ser analisados, estudados na condição de 'textualidade', para que, através de um trabalho metódico com eles, possam ser descritos enunciados sobre a pedagogia das mídias (FISCHER, 2007, p.64)

Decidi realizar a decupagem para análise dos vídeos, inspirada na tese de doutorado de Fabris (2005), *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e trabalho docente*. Entendo que os vídeos têm características específicas e diferentes dos filmes, mas que se constituem em artefatos culturais possíveis de serem analisados como componente textual. Uma das principais especificidades do vídeo é que se trata de uma produção amadora, muitas vezes criados e editados com recursos tecnológicos domésticos. As filmagens geralmente são realizadas dentro da própria casa da pessoa, mas a mensagem pode ser tomada como texto porque tem um propósito a atingir.

Na produção fílmica, a decupagem acontece quando o diretor corta trechos de cenas. Isso equivale a pensar na composição do filme e nas pessoas envolvidas em todo o processo da construção de um filme. Saber, por exemplo, se o diretor é homem ou mulher significa entender que as escolhas sobre a/s história/s e a/s mensagem/s pedagógica/s explícita/s estarão posicionadas no lugar de fala desse/a diretor/a.

No caso dos vídeos analisados nessa pesquisa, sei que o lugar de fala dessas comunicadoras é de mulheres negras brasileiras que se posicionam contra o racismo. Com base nesse conhecimento aparentemente "dado", investigo as pedagogias expressas nesses dizeres que são disponibilizados no ambiente *online*. Por isso, corto em partes o texto das *youtubers* negras brasileiras para analisar as regularidades das suas falas publicadas em vídeos, a fim de extrair dessas passagens, os enunciados para análise. Antes porém, descrevo, na próxima subseção, conceitos e teorizações no pensamento de Foucault e o campo dos Estudos Culturais.

2.2 BRICOLAGEM: FOUCAULT E OS ESTUDOS CULTURAIS

Ao pensar em procedimentos metodológicos para esta pesquisa, percebi que “diante do ministério do real, a alma não pode, por decreto, tornar-se ingênua. É impossível anular de um só golpe, todos os conhecimentos habituais.” (BACHELARD, 1996, p.18). Assim compreendi que o processo investigativo implica em tomar certa distância de conhecimentos arraigados para permitir a construção de outros. É preciso refletir, estudar, escutar, buscar convergências e divergências nas teorizações para pensar o objeto de pesquisa. Isso acontece em um cenário de idas e vindas sobre leituras acadêmicas, experiência de vida pessoal, visão de mundo e o objeto alvo de investigação permeada por uma reflexão epistemológica.

O desafio proposto por mim como objeto investigativo foram as Pedagogias Culturais em vídeos de *youtubers* negras brasileiras, disseminadas nas mensagens antirracismo publicadas em sítio de compartilhamento. Para cumprir esse propósito, discuto as bases teóricas e procedimentos metodológicos utilizados.

Quando se investiga um comportamento social que tem despontado na sociedade contemporânea, especialmente na produção amadora de vídeos com falas endereçadas a um público alvo de internautas, “[e]m uma selva ciber/mediada como esta, são absolutamente necessárias novas modalidades de pesquisa.” (STEINBERG, 2015, p. 211). Por isso, utilizo os Estudos Culturais como base teórica e os estudos foucaultianos como ferramenta de análise.

Para percorrer este caminho, visando o rigor da pesquisa acadêmica, foi necessário compreender os pontos de congruência entre o campo dos Estudos Culturais e o pensamento Foucaultiano. “Foucault é daqueles pensadores que jamais separa teoria e prática” (FISCHER, 2007, p.42). O entendimento dessa afirmação fez-me ler o filósofo nessa ótica e “[...] a olhar para o *corpus* de análise como um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, a analisá-los como práticas que são, como constituidores de sujeitos” (FISCHER, 2007, p.43). Então, com base nesses/as teóricos/as, não há discursos que não estejam inseridos em culturas ou em culturas das mídias, por isso, as contribuições de

Foucault e dos Estudos Culturais oferecem suporte teórico para problematizar esses discursos e relacioná-los no campo educativo.

A proximidade dos estudos foucaultianos com os Estudos Culturais expressa-se à medida que ambos rejeitam verdades absolutas: “para ele [Foucault], não se trata de partir de uma grande teoria e aplicá-la à prática, como se não passasse de uma consequência daquela” (FISCHER, 2007 p. 42). Isto é, o objeto investigado é sempre histórico, constituído de rupturas e ou continuidades e essas marcas são manifestas no discurso.

O conceito de discurso em Foucault é minuciosamente discorrido em seu texto da aula inaugural do *Collège de France*, em Paris, em 1970 na ocasião de sua posse como professor daquela instituição. Foucault desenvolve seus argumentos a partir de sua inquietação pessoal sobre a responsabilidade de tratar o assunto e cita que para o discurso “[...] foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1999, p.7). Em seu argumento, o discurso é perigoso em sua materialidade escrita ou pronunciada, porque o sujeito que detém o discurso também detém o poder. Em função disso, há mecanismos de controle, seleção e organização do discurso.

O discurso é o objeto de desejo e de poder, como enfatiza Foucault (1999). Sua apresentação não ocorre aleatoriamente, pois há necessidade de um ordenamento que é permeado por fatores internos e externos. Assim, o autor apresenta três grupos de regulação do discurso: a interdição ou palavra proibida, a separação ou segregação e a vontade de verdade. O sistema de exclusão ocorre externo ao discurso e coloca em jogo as relações de poder e desejo.

Desse grupo, o tipo mais comum de exclusão é a interdição ou palavra proibida, que está ancorada em três fatores que se cruzam, se reforçam e estão em rede contínua de transformação. São eles: “O tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (FOUCAULT, 1999, p.9). Diante disso, a pessoa que tem o direito privilegiado do discurso não pode dizer o que quiser, da maneira que quiser e onde quiser.

O tabu do objeto refere-se a falas ou dizeres que podem ou não serem utilizadas pelo sujeito do discurso. A sexualidade, por exemplo, é um objeto que

apresenta um tabu que restringe o discurso. Por isso, não se fala sobre sexualidade em qualquer lugar, de qualquer maneira e para qualquer público.

O segundo grupo apresentado por Foucault (1999) é a separação ou rejeição. Para explicar esses dois termos, o autor usa a metáfora da loucura. O discurso do louco, afirma Foucault, é anulado, pois sua palavra não é aceita como verdadeira pela sociedade. A palavra proferida pelo louco permite sua separação dos demais indivíduos, entendidos como racionais. No entanto, o louco é aceito na sociedade justamente porque existe a separação e a rejeição diante do discurso entendido como racional.

A vontade de verdade é o terceiro mecanismo regulatório, que consiste na cisão entre o que é falso e o que é verdadeiro. Contudo, Foucault (1999) alerta para a proximidade com o sistema de exclusão. Ele aborda a historicidade da verdade, ou seja, a forma como as pessoas buscam o conhecimento ao longo dos séculos, para argumentar que a verdade, entretanto, é constrangida pelos sistemas institucionais. Então, “[...] essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999, p.18). Isto é, a vontade de verdade se difere dos outros princípios de exclusão, porque se fortalece ao ganhar dimensão profunda e incontornável, uma vez que o sujeito do discurso, ao chegar em um determinado nível cognitivo e intelectual, constata que a possibilidade de regressão é remota.

Foucault (1999) apresenta ainda os grupos de procedimentos internos reguladores do discurso que têm a função de controlar, classificar, ordenar e distribuir. Esses recursos têm características infinitas para formação de outros discursos, no entanto, é necessário considerar seu caráter de coesão. Esses grupos internos são: O comentário, o autor e a disciplina.

Quanto ao comentário, Foucault (1999) estabelece dois tipos principais: os discursos originários, dos quais se fala, e os discursos que são reapresentados, ou seja, são os comentários a respeito dos discursos primários. Isso ocorre pela repetição e pelo renascimento de outros discursos anteriores. O filósofo argumenta que apesar de o comentário ser um desnível em relação ao primeiro discurso, ele tem um papel solidário porque permite a construção infundável de

novos enunciados e novos discursos, considerando ainda a função analítica de pôr em evidência o que estava silenciado nos outros discursos.

Em relação ao segundo mecanismo de exclusão interno denominado “autor”, Foucault entende que este complementa ao comentário tendo por função tratar do agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações. O princípio denominado “autor”, aponta como um discurso que pode ser agrupado conforme a individualidade de um autor, demonstrando o que esse autor escreve ou deixa de escrever, de que forma ele compreende ou modifica o seu contexto histórico são observações a serem realizadas a partir desse princípio. Nas palavras de Foucault (1999, p. 28) “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”.

A disciplina, ou terceiro mecanismo interno, compõe um conjunto de regras que se encontra à disposição e podem ser adotadas por qualquer autor, por isso, há um distanciamento da disciplina para o autor. A disciplina também se desvincula do comentário, porque ela pressupõe aquilo que é prerrogativa para novos enunciados ou novos discursos. “Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular e de formular indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 1999, p. 28). Essas novas proposições formuladas devem ser verdadeiras e estarem inseridas em uma área do saber dentro daquilo que é considerado verdade em um determinado momento histórico.

Foucault (1999) menciona ainda sobre os procedimentos de controle dos discursos. Trata-se de determinar o seu funcionamento e não mais de dominar os poderes como os anteriores. Nesse caso, as regras funcionam como restrições para limitar o acesso. Isso equivale a dizer que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1999, p. 37). As coerções do discurso são: “[a]s que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias e as que selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 1999, p. 37).

O pensamento foucaultiano não se interessa pelo discurso que traduz as lutas ou os mecanismos de dominação, mas pelo elemento motivador pelo qual e por quê se luta que tem por objetivo apropriar-se do poder. Então, ele não pactua com o conceito de poder baseado na estrutura de classes sociais enfatizado pelo marxismo e expresso na ênfase dada entre aqueles que são explorados e os que

exploram, embora não descarte essa forma de manifestação de poder. Foucault “entende o que o poder circula nas relações sociais. Assim, o poder não é posse de ninguém” (SOUZA, 2006, p. 61). O poder, compreendido desta maneira, rejeita a ideia de poder do Estado como único, pois, para Foucault, trata-se apenas de mais um dos poderes manifestos nas relações humanas. Dessa maneira, é importante entender que o poder perpassa as relações onde há a manifestação das diferenças.

O saber é outro fator significativo quanto ao discurso, pois há um imbricamento entre saber, poder e sujeito. Por isso, o processo de saber proposto pelo autor não se esforça por revelar uma verdade escondida e tampouco buscar a origem dos enunciados, mas se preocupa em compreender que “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (FOUCAULT, 2008. p. 144). Ele explica que na busca pelo saber o termo arqueologia

[...] não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence [...] (FOUCAULT, 1999. p. 149).

Interrogar o que foi dito no nível das formações discursivas estabelecidas no campo da convivência social é entender que “não há relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder” (FISCHER, 1995, p. 20). Nessa perspectiva, cabe questionar qual o lugar do sujeito diante na análise dos enunciados.

O sujeito, diante dos enunciados expressos no discurso, é entendido pelo autor como “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2008. p.107). Se esse espaço pode ser ocupado por diversos sujeitos, entendo que o sujeito do discurso pode ocupar posição substancialmente diversa do sujeito do enunciado. Por isso, a proposta analítica dos enunciados caminha na direção de localizá-los em um sistema de dispersão. Para Foucault (2008, p.91), o enunciado consiste na unidade elementar do discurso, “como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso”. Na obra *Arqueologia*

do Saber, Foucault esmera-se por descrever, na sequência, primeiramente sobre o discurso, depois a respeito das formações discursivas e, por um último, sobre os enunciados. Embora suas pontuações estejam didaticamente ordenadas, os conceitos estão entrelaçados e são operacionalizados de forma circular, pois “se se entende que o enunciado é um átomo do discurso, entende-se, igualmente, que esse átomo comporia uma formação discursiva e, por conseguinte, discursos” (MIRANDA, 2016, p. 70).

Assim, analiso o discurso que posiciona a ordem do olhar – na linguagem de Foucault (1999, 2008) – para as “coisas ditas” e “escritas” que perpassam os regimes de “vontades de verdades” e “relações de saber e poder” e o cruzamento entre esses. Nessa perspectiva, as pesquisas de Fabris (2005), Camozzato (2012), Felipe (2014), Andrade (2016), Takara (2017), Lacerda (2018), entre outras que se baseiam nos Estudos Culturais e estudos foucaultianos, oferecem contribuições relevantes para analisar e interpretar as emergências das relações educativas e sociais contemporâneas que são compartilhadas nos canais criados no *YouTube* e que me instigam a pensar os objetivos educativos para além dos ambientes escolares. Nas palavras de Costa (2007, p. 14), estas pesquisas são importantes porque despontam como “processos investigativos que tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna [...]”.

Entender os processos midiáticos como processos educativos, é deslocar estruturas rígidas de pesquisa e adotar uma forma de pesquisa crítica em “Estudos Culturais que aborda aquilo a que me refiro como pedagogia cultural. A pedagogia cultural é a dimensão educativa da hiper-realidade, na medida em que a aprendizagem migra para novos espaços socioculturais e políticos.” (STEINBERG, 2015, p.211).

As pesquisas em Estudos Culturais são compostas por uma bricolagem teórica que objetivam ampliar a visão sobre o objeto de investigado e, por isso, não tem a intenção de fechar conceitos e de estabelecer verdades inquestionáveis. Nas palavras de Hall (2003, p. 211):

[s]e vocês pesquisarem sobre a cultura, ou se tentarem fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer

que a cultura lhes arrebate a alma, tem de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento.

Os Estudos Culturais, conforme Hall (2003), são produzidos na própria tensão e deslocamentos entre as falas discursivas e outras questões culturais importantes, que não poderão ser inteiramente contempladas somente pela análise textual. Dessa forma, olhar para o discurso antirracismo das *youtubers* negras brasileiras é focalizar nas estratégias que o ato discursivo produz sobre as identidades negras, em contraposição ao racismo estrutural e cultural produzido em nossa sociedade.

A emergência dos Estudos Culturais teve seu polo de origem na Inglaterra, posterior à segunda guerra mundial, no século XX, em 1964 na Universidade de Birmingham. O *Centre for Contemporary Cultural Studies* foi fundado por Richard Hoggart após conclusão de sua pesquisa intitulada *The Uses of Literacy*. Esse marco proporcionou a ampliação de pesquisas em pós-graduação nesse campo teórico. O surgimento de três textos que serviram de base aos Estudos Culturais foram: “Richard Hoggart com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The Making of the English Working-class* (1963)” (ESCOSTEGUY, 2010; CAMOZZATO, 2012; ANDRADE, 2016; TERUYA, 2009).

A partir do ano de 1968 até 1979, o *Centre for Contemporary Cultural Studies* foi dirigido por Stuart Hall. Nesse período, novos estudos relacionados a mídia e a teorias feministas foram impulsionados, expandindo-se para Austrália, Canadá, Estados Unidos e América Latina. É importante salientar que “[o]s estudos culturais não configuram uma 'disciplina', mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade” (ESCOSTEGUY, 2010, p.34). Assim, tem como fundamento principal o estudo da/s cultura/s, buscando problematizar as relações de poder estabelecidas em grupos marginalizados socialmente. Para Escosteguy,

tornam-se visíveis intersecções entre três temas-chave: o sujeito e sua ação num determinado marco histórico; o reconhecimento de processos de exclusão, diferenciação e dominação como historicamente construídos e não, naturais e/ou transhistóricos; e a compreensão da esfera cultural e dentro dessa, a comunicação,

através da relação entre produtores, produtos e receptores.
(ESCOSTEGUY, 2010, p. 16)

Nessa perspectiva, interessa-se pela cultura popular e rejeita a hierarquização entre culturas distintas. Em pesquisas relacionadas a práticas culturais, opta-se por estabelecer uma análise crítica sem hierarquizar culturas, por entender que todas as culturas são diversas e igualmente importantes. Essa forma de visualizar as culturas rompe com a ideia de supremacia da cultura de um povo sobre outro.

Historicamente, a cultura negra foi marginalizada no Brasil e o povo afro-brasileiro tem vivido e vivenciado situações de exclusão, discriminação e preconceito que os inferioriza, afetando a constituição de suas identidades. Entendo que ao pesquisar sobre *youtubers* negras brasileiras, problematizo as relações de poder que se estabelecem no cenário brasileiro.

Os/as negros/as, nesse debate de cunho político, assumem posturas de descontinuidade em relação aos processos opressores a que foram submetidos ao longo de nossa história. Uma prática cultural que tem evidenciado posturas de resistência, contestação e rompimento com as formas de opressão é a história do movimento negro. Sobre esse movimento no Brasil, Gomes (2017) enfatiza que:

[a]o ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos[as], reconhecidos[as] na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (GOMES, 2017, p.21-22)

Nessa passagem, fica evidente que politizar a raça significa expor as relações de força, à medida que se promove uma cisão com os processos que historicamente foram naturalizando a representação dos/as negros/as de forma negativa. A esse fenômeno social, Gomes (2017), denomina de movimento negro educador. Trata-se de um movimento que se situa nas práticas culturais

educativas externas aos ambientes escolares, ou seja, um processo educativo não formal.

A emergência dos EC no campo da educação no Brasil é de meados da década de 1990, quando foram criadas novas linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 32-33) explicam que naquele momento o desejo era “promover a desarticulação do campo educativo das conexões que o atrelavam fortemente ao pensamento freiriano e a estudos centrados na psicologia genética piagetiana”. Esse anseio expressava as “reflexões que questionavam o arcabouço teórico que sustentara a produção da pedagogia moderna e da teoria educacional crítica”.

O desejo de mudança entre os docentes estava amparado no argumento de que os processos educativos envolvendo a escola básica e a pedagogia evidenciam fenômenos envolvidos por complexidades e demandas de estudos que favorecem uma análise minuciosa para entender, descobrir e reconhecer o objeto investigado. Um campo teórico capaz de permitir ao/a pesquisador/a detalhar o/s fenômeno/s educativos inseridos na cultura. Por isso, “mereceriam ser escrutinados a partir de referenciais capazes de romper com as teorizações canônicas vigentes” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p.33).

Na efervescência dessas ideias expressas em discussões e debates, nos seminários realizados na UFRGS, começa a aparecer aproximações de trabalhos com os estudos pós-estruturalistas e com os EC em Educação. Esse contexto permitiu “a hibridização entre Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos e a articulação entre Estudos Culturais e Educação”, afirma Andrade (2016, p. 93). Algumas produções foram fundamentais para esse processo, tais como:

[...] os livros *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*, organizado por Silva (1994) e *Crítica pós-estruturalista e Educação*, organizado pelo também professor da Faculdade de Educação da UFRGS, Alfredo Veiga-Neto (1995), que reuniu estudos realizados nessa unidade universitária sobre temáticas como teoria educacional crítica, virada linguística e muitas outras relacionadas ao pensamento pós-estruturalista em suas conexões com o campo da educação, discutidas sob a inspiração de Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Jean-François Lyotard, Richard Rorty, Gianni Vattimo, Thomas Popkewitz e

outros de linhas de pensamento afins (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p.33, grifos das autoras).

O marco relevante desse período foi o livro intitulado: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*, organizado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva no ano de 1995, o qual também foi o tradutor dos artigos nele inseridos. No ano de 2002, o Programa de Pós-Graduação em Mestrado da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) também adotou como linha de pesquisa os EC em Educação.

O conceito de pedagogias culturais usado por pesquisadores/as, atualmente, é explicado em duas teses de doutorado. Na tese de Camozzato (2012), com o tema *Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações*, a autora parte do princípio de que o conceito de pedagogia é histórico e mutável para descrever as articulações que esse conceito de pedagogia estabelece com as transformações culturais. Assim, defende a existência de múltiplas pedagogias existentes na sociedade contemporânea. Já a tese de Andrade (2016), com o título *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito*, a autora realiza um mapeamento da (re)invenção do conceito e o caráter pedagógico dos artefatos culturais. Ela defende como a expansão do conceito de pedagogia e do conceito de cultura permitiram o uso do termo Pedagogia/s Cultural/is nas pesquisas em educação.

O conceito de pedagogias culturais, utilizado como ferramenta teórica de pesquisas norte-americanas, entre eles/as Steinberg (2015) e Ellsworth (2001), é citado em trabalhos ancorados nos EC. No Brasil, este conceito é utilizado para problematizar, matizar, diversificar, tencionar, desestabilizar o presente histórico do objeto investigado, com a finalidade de examinar os processos pedagógicos da vida em sociedade e sua relação com a educação.

[...] o conceito de pedagogias culturais, acionado especialmente a partir do referencial dos Estudos Culturais em Educação, tem despontado como um bom construto teórico para que investigadores apreendam, esmiúcem e chamem a atenção para a produtividade da cultura como recurso pedagógico (ANDRADE, 2016, p. 11).

As produções audiovisuais que circulam no *YouTube* são artefatos culturais com potencial para disseminar as pedagogias culturais. Seus conteúdos podem

propagar ensinamentos de caráter ambíguo, pois “[...] a pulsante cultura contemporânea precisa ser salientada como um importante instrumento de multiplicação dos nomes e lugares em que se ancoram as pedagogias” (CAMOZZATO, 2016, p.101). Esse comportamento social em divulgar informações através de postagens pessoais por comunicadores/as amadores/as têm aumentado no Brasil e no mundo. O consumo de conteúdos que circulam nas redes sociais tem influenciado públicos de diferentes faixas etárias de maneira ambivalente. Os ensinamentos multiplicam modos de olhar, ser, falar, viver e pensar, assim como produz formas de ser olhado, falado, visto, vivido e pensado.

Na próxima seção, contextualizo a plataforma *YouTube* como um artefato cultural que oferta ensinamentos, trabalho e espetáculo pelas produções audiovisuais publicadas.

3 YOUTUBE: EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESPETÁCULO

Segundo estudos realizados por Munõz (2017), García e Ruiz (2018), Batista (2014), Scolari e Fraticelli (2017), o *YouTube* foi fundado no ano de 2005, por Chad Hurley, Steven Chen e Jawed Karim. Na época, empregados da empresa americana PayPal Holdings. A ideia inicial da criação de um domínio no sistema *web* era facilitar o envio e compartilhamento de vídeos amadores. Após o lançamento oficial em junho de 2005, a rede social alcançou sucesso em um curto espaço de tempo. No primeiro ano de existência, chegou à quantidade de 38 milhões de espectadores. No ano seguinte, segundo os/as mesmos/as autores/as, em outubro/2006 o *Google* adquiriu o *YouTube* pela quantia de US\$ 1,65 bilhões de dólares. Esta negociação expandiu as possibilidades de uso da plataforma e das ferramentas disponibilizadas pelo portal, elevando sua condição de segundo²⁰ endereço na *web* mais acessado no Brasil.

A internet constituiu-se, nos últimos anos, em um espaço democrático e acessível, promovendo tensões nas relações humanas, educativas e econômicas. Nela, foram convergidos os conteúdos culturais do rádio, da televisão, da imprensa, dos jogos eletrônicos, do cinema, entre outros, e o *smartphone* colocou tudo isso na palma da mão do sujeito contemporâneo. Mesmo que haja pessoas assistindo à televisão ou ouvindo rádio, o avanço e as projeções futuras sobre a circulação de dados *online* sugerem a supremacia desse meio de comunicação e interação social midiático pela velocidade e ausência de barreiras no espaço temporal, permitindo a transmissão de informações a qualquer hora e em qualquer lugar onde uma pessoa esteja conectada à internet por meio de um dispositivo eletrônico.

O mundo conectado permite ao/a usuário/a comunicar-se com diversos conteúdos publicados ao mesmo tempo, assim como se fazer presente mesmo estando em outro espaço geográfico. O/a usuário/a pode, por exemplo, estar em um restaurante com a família e, ao mesmo tempo, fechar negócios pela internet, comandar subordinados/as, publicar arquivos, conversar com outros amigos

²⁰Segundo informações do site Alexia. Disponível em: <<https://www.alexia.com/topsites/countries/BR>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

online, marcar encontros, contar piadas e ver os noticiários do dia. Enfim, conforme enfatiza Santaella (2013), tornar-se um ser ubíquo.

A utilização de filmes, documentários, telenovelas, desenhos animados e outras narrativas é uma prática comum para se trabalhar um conteúdo escolar. Essas linguagens podem provocar debates em torno de um tema e trazer uma motivação maior do que os livros para que os ou as estudantes busquem um aprofundamento das leituras (TERUYA 2009, p.160).

Enquanto as redes de televisão, por exemplo, apresentam um cronograma de programações com horários fixos de exibição, o *YouTube* disponibiliza os mesmos conteúdos flexibilizando para o seu público o consumo de informações e entretenimentos em horários que ele/a escolhe, pois está disponível para serem vistos quantas vezes quiser e a hora que desejar. Isso muda a organização social de tempo e relacionamento interpessoal na vida cotidiana e a forma como as pessoas passam a interagir com a informação, pois não precisam mais deixar de fazer algo para assistir a um programa televisivo, em um horário específico, como é o caso de um filme ou novela de sua preferência, graças à interação das mídias digitais que incorporaram as emissoras de rádio, televisão, jornais, filmes, revistas entre outras. “A convergência de mídia é mais do que simplesmente uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre as tecnologias, indústrias, mercados, gêneros e audiências existentes” (KELLNER apud JENKINS, 2008, p. 694)

Por essa e outras razões, segundo Munõz (2017), García e Ruiz (2018), o *YouTube* tem sido denominado de televisão planetária, com o diferencial de permitir ao/a espectador/a opinar diretamente sobre os conteúdos disponíveis pelos botões *like* (gostei) ou *dislike* (não gostei), ou escrever no espaço de comentários. Quando o/a internauta faz críticas sobre determinado assunto publicado, de certa forma pode constranger os/as produtores/as de conteúdo de diversas mídias inseridas na plataforma ou ainda qualquer comunicador/a a se retratar sobre algum assunto ou mudar o foco de determinada programação.

A ideia central que permitiu a origem do *YouTube*, como já mencionei, foi a possibilidade de compartilhar vídeos amadores produzidos por pessoas comuns, sugestivo da própria tradução integral das palavras: *You* “você” e *Tube* “tubo”, ou

seja, “você no tubo”, em uma referência ao procedimento de transmissão pela televisão. Mas pode ser traduzido, também, pelo *slogan Broadcast Yourself* como “transmita você mesmo” ou simplesmente “transmita-se”, como sugere a tradução automática do *Google* quando se acessa a versão na língua portuguesa.

É comum os/as internautas que acessam o *YouTube* conectarem-se também a outras redes sociais pela indicação. Basta ver um vídeo na plataforma que, em seguida, o/a produtor/a convida os espectadores a se inscrever no canal, a segui-lo/a nas outras redes sociais. A frase, “se você gostou desse vídeo, curta, compartilhe e me siga nas outras redes sociais”, é quase um clichê ao final ou início de cada vídeo. Neste processo de (net)cultura, dois comportamentos sociais estão em evidência: os/as jovens consumidores de vídeos e os/as jovens produtores, que, por sua vez, também são consumidores/as. Para Munõz,

[...] A lógica mostra que a plataforma do YouTube, como o resto das redes sociais, tem um papel muito importante na vida dos jovens de hoje. Eles são as novas formas de comunicação e interação. Mais e mais pessoas estão consumindo conteúdo de seu computador ou telefone celular e a televisão tradicional está sendo deixada de lado (MUNÕZ, 2017, p.3, tradução minha).

Embora atualmente a plataforma hospede vídeos com diversos conteúdos de profissionais, como, jornalistas, cantores/as, atores/atrizes, professores/professoras, entre outros, continua incentivando a produção amadora de pessoas anônimas. Esse estímulo tem sido captado principalmente por jovens que, ao criarem um canal no *YouTube* e fazer circular suas produções audiovisuais, são chamados de *youtubers*. Para Garcia e Ruiz (2018), a aceitação desses/as comunicadores/as amadores/as revelam um modelo a ser seguido.

[...] os/as youtubers são a imagem ou o símbolo de uma geração que consome uma série de conteúdos digitais. Um/a único/a youtuber pode reunir esses recursos definidores que representam uma comunidade. Essa ‘representatividade’ é construída, atendendo ao/a autor/a, através do impacto da visibilidade social, algo facilmente observado nos/as youtubers, cujos seguidores e comentários indicam seu grau de aceitação. Se eles/as representam e têm aceitação, eles/as podem ser modelos (GARCÍA; RUIZ, 2018, p. 157-158, tradução minha).

Conforme Hall (2016), o conceito de representação ocupa um lugar importante no estudo da cultura, pois conecta o sentido e a linguagem à cultura. Nessa perspectiva, as produções discursivas nas redes sociais, entre elas o *YouTube*, pela prática da cultura digital, expressam as idiossincrasias de indivíduos ou grupos que representam e se veem representados.

Essa aceitação de pessoas comuns que se tornaram modelos e viraram celebridades da internet possibilitou mudanças no mercado de *marketing* e nas propagandas de marcas, produtos e serviços em escala global. O sueco Felix Kjellberg, dono do canal *PewDiePie*, por exemplo, encontra-se em 1º lugar no *ranking*²¹ mundial de *youtubers* com 70.460.738 de inscrições, audiência maior que a do cantor Justin Bier, que conta com 42.670.484 inscritos em seu canal.

No Brasil, criadores de conteúdo, como Whindersson Nunes (33.308.025)²² e Felipe Neto (29.039.748)²³, conseguem índices de audiência maiores que programas humorísticos profissionais, como por exemplo, o *Pânico* (7.865.723)²⁴. Esses *youtubers* chamam à atenção em suas postagens de entretenimento voltadas para o humor pela produção “[...] de uma incitação permanente à criatividade pessoal, à excentricidade e à procura constante da diferença, não cessam de ser projetadas cópias e mais cópias descartáveis do mesmo” (SIBILIA, 2016, p. 16). Assim, é possível perceber que o mundo do *marketing* está interessado nessa audiência e na forma como pessoas comuns conseguem comunicar informações e prender a atenção pela produção a partir da vida cotidiana, que, em muitos casos, utilizam-se de recursos domésticos para a produção audiovisual. Sobre esse fato mercadológico, Sibilía enfatiza que:

[t]anto na internet como fora dela, uma característica da sociedade globalizada do século XXI é que a capacidade de criação costuma ser capturada pelos tentáculos do mercado, que atijam como nunca essas forças vitais e, ao mesmo tempo, não cessam de transformá-las em mercadorias (SIBILIA, 2016, p. 17)

²¹ Segundo matéria publicada na revista *Capricho*, de 18 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://capricho.abril.com.br/famosos/sabia-que-dois-brasileiros-estao-entre-os-10-maiores-canais-do-youtube/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

²² Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/whinderssonnunes>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/felipeneto>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/panicopgm>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Essa autora informa que no Fórum Econômico Mundial ocorrido do ano de 2007, em Davos, na Suíça, um dos fundadores do *YouTube* revelou que a empresa tinha a pretensão em partilhar os lucros das receitas oriundas de publicidade com os/as criadores/as de conteúdos que postassem vídeos mantendo-os em circulação na plataforma. Assim, os vídeos caseiros aumentaram significativamente na rede, criando a cultura dos *vlogs*²⁵.

A plataforma oferece para os/as iniciantes ou interessados/as na carreira de comunicador/a amador/a suporte educativo pela *Escola de Criadores[as] de Conteúdo*, proporcionando cursos direcionados a estratégia de negócios da pessoa interessada. A informação registrada junto ao *YouTube* faz o seguinte convite: “uma infinidade de cursos para desafiar, inspirar e aprimorar suas habilidades [...]”. Na sequência, segue o convite para os iniciantes, “Comece um curso hoje mesmo para saber mais sobre um assunto específico ou esclarecer aquelas dúvidas técnicas que podem ser um obstáculo para sua criatividade”²⁶. Assim, o papel educativo da “escola de criadores/as” é voltado para técnicas que ajudem o/a aspirante a *influencer* desenvolver potencialidades com fins mercadológicos. Em um dos valores declarados na plataforma registra-se a importância de “ter acesso livre e fácil às informações e que o vídeo tem grande influência na educação”²⁷.

No dia 22 de outubro de 2018, a diretora executiva do *YouTube*, Susan Wojcick, enviou uma carta²⁸ aos/as criadores/as de conteúdo da União Europeia (EU). O motivo foi relatar sobre a legislação de direitos autorais, especificamente o artigo 13, votado pelo parlamento da EU²⁹ que, segundo sua fala, prejudicará os *youtubers* e os usuários da internet. Susan interpela aos/as *youtubers* que “[c]onte ao mundo pelas mídias sociais (#SaveYourInternet) e por seu canal por que a economia criativa é importante e como essa legislação prejudicará você”. Em

²⁵ “vlog [entendido] como um ritual de linguagem ainda em processos tensos de cristalização da sua textualidade e autoridade de um lugar histórico do poder-dizer do eu e diferenciando-se, gradualmente, de outras textualidades digitais, ou seja, não existe o efeito de referência evidente, isto é, uma posição dominante no jogo institucional”(ADORNO, 2015, p.17).

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/creators/learn-and-connect/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

²⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/yt/about/>>. Acesso em 19 dez. 2018.

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/creators/>> Acesso em: 19 dez. 2018

²⁹ Não entrarei em detalhes a respeito do projeto de lei sobre direitos autorais votado pelo parlamento da UE, pois não é foco desse trabalho. Cito a carta da diretora executiva do *YouTube* para destacar as questões relacionadas a educação e trabalho.

tese, o artigo 13 restringe vários conteúdos que hoje já estão publicados e também os que ainda serão colocados em circulação, como, por exemplo, paródias de músicas. Ninguém poderá usar qualquer referência a músicas ou filmes para fazer piadas porque estará infringindo os direitos autorais. Contudo, a legislação é restrita à internet. As redes de televisão estão isentas.

Entre os argumentos usados pela executiva, dois se destacam. Primeiro, de cunho educativo, enfatiza que o artigo 13 “ameaça impedir que usuários[/as] na UE visualizem conteúdo que já está ao vivo nos canais de criadores[/as] de conteúdo em todos os lugares. Isso inclui a incrível biblioteca de vídeos de conteúdo educacional do *YouTube*, como aulas de idiomas, tutoriais de física e outras instruções”. Susan ressalta o apoio educativo que a plataforma propicia aos/as *influencers* e, segundo sua afirmação, “[o] aprendizado é uma das melhores partes do *YouTube*”. A executiva cita a reunião que houve recentemente no *BookTubeATHon*, que se trata de um evento voltado à literatura, iniciado em 2013 em que os *BookTubers* – comunicadores/as que fazem resenhas de livros em formato de vídeo e publica na plataforma - reúnem-se para troca de informações, celebrar a leitura e ler muitos livros pelo período de uma semana. Conforme Susan, nesse evento, “os[/as] criadores[/as] de conteúdo leram livros, compartilharam pontos de vista por meio dos canais e inspiraram pessoas de todo o mundo a fazer o mesmo. Também vimos vídeos do tipo ‘estude comigo’ ganharem popularidade, motivando os[/as] usuários[/as] a não desistirem dos estudos”.

Nessa carta, a diretora executiva do *YouTube*, Susan Wojcick, menciona ainda a abertura de três edições especiais do *NextUp*³⁰ direcionado àqueles/as quem ela chama de “promissores[/as] criadores[/as] de conteúdo negros[/as], latinos[/as] e mulheres”. O procedimento do *NextUp* consiste em receber inscrições de *youtubers* e selecionar alguns – por critérios não definidos no site – para participar de cursos educativos/intensivos, objetivando impulsionar a carreira desses/as novos/as *influencers*. Nesse primeiro processo, segundo a executiva, o *YouTube* recebeu um número recorde de inscrições, dos quais foram selecionados 20 comunicadores/as em Londres, 13 em Nova Iorque e 12 em Los

³⁰ Disponível em: <<https://youtube-creators.googleblog.com/2018/09/meet-creators-heading-to-three-special.html>> Acesso em: 16 dez. 2018.

Angeles, e revelou também que haverá outras duas edições, sendo uma delas na cidade do Rio de Janeiro.

Essa estratégia de inclusão a partir da particularidade comercial é problemática, porque, para Hall (2003), o princípio básico da prática social desse multiculturalismo encontra-se ancorada no fato de que se a diversidade for reconhecida publicamente, os problemas referentes às diferenças culturais serão resolvidos ou dissolvidos. Essa ideia, na prática social e cultural, não acontece, porque a discriminação racial é manifesta mesmo com a abertura aos/as negros/as para exporem suas ideias. Mas, entendo que mídias como *YouTube*, em que há junção das tecnologias da informação e comunicação, “podem ser ferramentas de poder quando as pessoas geralmente mais marginalizadas ou mal representadas na mídia corrente recebem a oportunidade de utilizá-las para contar suas histórias e expressar suas inquietações” (KELLNER, 2008, p. 703).

Entre outros apelos que a fala da diretora executiva expressa, destaco a questão monetária, pois a legislação votada pelo parlamento da UE representa uma ameaça para o sustento dos *youtubers* e a possibilidade de compartilhar suas vozes para o mundo. Alerta também que Lei implementada no artigo 13 causará muitos desempregos, obrigando as plataformas como o *YouTube* a permitir a circulação de conteúdo apenas de grandes empresas, pois “[s]eria muito arriscado para as plataformas hospedar conteúdo de criadores[/as] de conteúdo originais menores, porque as plataformas agora seriam diretamente responsáveis por esse conteúdo”. Assim, o que a executiva está informando é que o *YouTube* não correrá o risco de processos sobre direitos autorais em função de conteúdo publicado por *youtubers*, optando por retirar todas as publicações do ar pela extinção dos canais dentro do espaço geográfico da UE.

Vale ressaltar que, atualmente, o *YouTube* conta com a ferramenta *Content Id*³¹ para proteger direitos autorais. O sistema coloca à disposição da pessoa que teve seus direitos autorais violados três opções: 1) bloquear o vídeos correspondente ao conteúdo publicado, 2) gerar receita com o vídeo vinculando anúncios, nesse caso, a monetização destinada para quem postou o vídeo é redirecionada para o proprietário do conteúdo ou rastrear os dados de exibição, 3)

³¹ Disponível em: <<https://support.google.com/youtube/answer/2797370?hl=pt-BR>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

realizar análise detalhada nos países em que o conteúdo fez sucesso e a partir daí buscar novas oportunidades de negócio.

O “custo por mil” (CPM)³² é o referencial de monetização por cada mil visualizações que os vídeos publicados em canais no *YouTube* alcançam. Esse cálculo não é preciso e unificado para todos/as os/as *youtubers*, variando em torno de US\$ 0,60 e US\$ 5,00, dependendo do anúncio vinculado. O sistema *AdSense* do *Google* é quem realiza a contabilidade para efetuar o cálculo sobre o CPM e também contabilizar os anúncios nos *blogs*. A cada US\$ 100,00 acumulado pelo/a *influencer*, o sistema realiza a transferência do valor para a conta bancária cadastrada.

Em 02 de julho de 2018, o comunicador Felipe Neto, publicou um vídeo com o título: *Quanto dinheiro eu ganho por mês no YouTube?* O objetivo do vídeo não era apenas informar aos seus fãs sobre seus ganhos, mas o enunciado do título é uma das ferramentas usadas para captar audiência. Ele relatou que o sistema *AdSense* calculou o valor de US\$ 687,00 por um milhão de visualizações contabilizadas em seu canal, e fez conversão para o real a partir da cotação do dólar que, no dia da publicação, estava US\$ 3,87, chegando ao montante de R\$ 2.658,69. Felipe Neto afirmou que fez 212.000.000 de visualizações nos últimos 28 dias. Multiplicando os valores, chega-se ao montante de R\$ 563.364,22 apenas com a publicação de vídeos, sem considerar a venda dos produtos que carregam a marca do *youtuber*, os contratos publicitários, as palestras, entre outros elementos que se somam à sua renda, como representado na imagem da figura três.

Figura 3: Apresentação sobre monetização pelo *youtuber* Felipe Neto

³² Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quanto-o-youtube-paga-por-pageview/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.



QUANTO DINHEIRO EU GANHO POR MÊS NO YOUTUBE

3.187.169 visualizações



337 MIL



10 MIL



COMPARTILHAR



SALVAR



Fonte: *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4V2Mf2YNs7Y>>. Acesso em: 18 dez 2018.

Embora muitos/as comunicadores/as consigam acumular altas cifras de ganhos na plataforma, principalmente aqueles/as que utilizam de estratégias de espetacularização para reter os/as internautas, a realidade não é a mesma para todos/as.

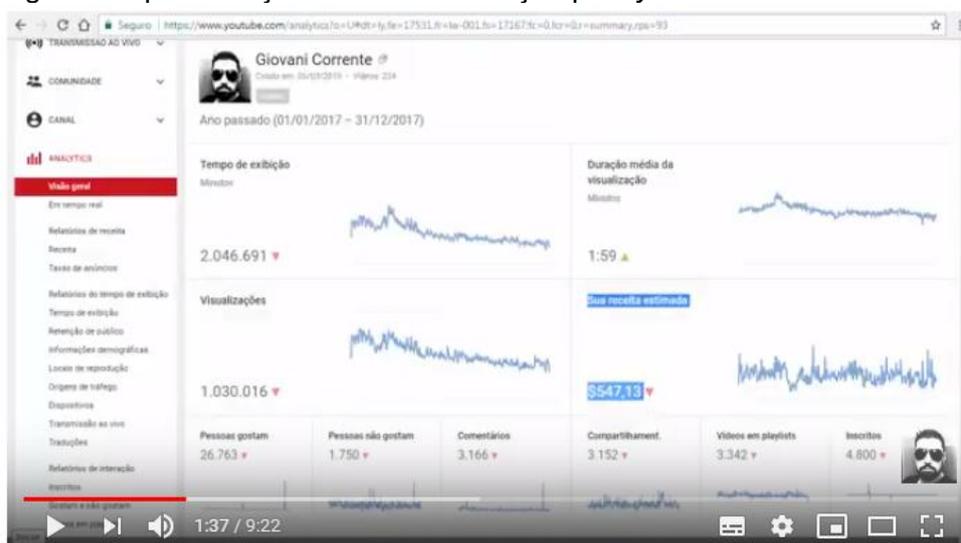
O criador de conteúdo Giovani Corrente, cujo canal conta com 52.107 inscritos, e faz circular conteúdo relativo à aprendizagem sobre sistemas de internet, aplicativos, programas e outros temas, postou um vídeo em 24 de janeiro de 2018 com o título: *Quanto ganhei no youtube em 2017? Quanto ganha um youtuber? É possível ganhar dinheiro no youtube?* O objetivo em revelar o valor que havia ganho durante o ano de 2017 foi para conscientizar os/as internautas de que nem todos/as possuem renda alta no *YouTube*. Giovani informa sua renda total no ano de 2017, no valor de US\$ 547,13. Convertendo o valor de cotação do dólar do dia e dividindo por 12 meses, ele recebeu aproximadamente R\$ 143,58 por mês.

Para aumentar a possibilidade de monetização recomenda-se seguir algumas regras, tais como: 1) ter 100% dos direitos autorais dos vídeos publicados. Isso significa não usar fundo musical de alguma banda famosa ou algo similar para conquistar audiência; 2) capacidade de retenção do/a internauta.

Isso equivale ao tempo que ele/a fica assistindo à programação; 3) se o/a internauta não pular a propaganda do início e nem no meio do vídeo; 4) se o/a internauta clicar no anúncio para saber mais sobre ele. A *youtuber* Junia Gabriela³³ explica que diversas situações influenciam no valor monetário final da contabilidade sobre a renda e revela que o *YouTube* não é transparente nessa questão financeira.

A figura quatro, exposta por Giovani, demonstra como o comunicador monitora o desempenho de suas produções. Esse acompanhamento dos resultados obtidos pelo desempenho nas visualizações e, conseqüentemente, a rentabilidade sobre cada produção audiovisual é disponibilizado a todos/as *youtubers*. Há vídeos na plataforma que ensinam os criadores de conteúdos a operacionalizar essa ferramenta. O processo educativo disponibilizado pelo *YouTube* promove uma integração entre o aprendizado e as pessoas que compartilham saberes. “Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades — a escola — e a autonomia do campo educacional” (CANCLINI, 2008. p.22).

Figura 4: Apresentação sobre monetização pelo *youtuber* Giovani Corrente.



Quanto ganhei no youtube em 2017? Quanto ganha um youtuber? É possível ganhar dinheiro no youtube?

1.913 visualizações

82 6 COMPARTILHAR SALVAR ...

Fonte: YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcBUPDNb8aA>>. Acesso em: 18 dez 2018.

³³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G6fwfPrTrv8>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

As informações disponibilizadas por Giovani, conforme exposto na figura quatro, foram captadas direto na tela do seu computador pelo acesso em seu canal na busca do *YouTube Analytics*, que se trata de um recurso que permite ao/a comunicador/a gerenciar os dados estatísticos relativos ao desempenho de suas produções. Esse processo revela que os/as diretores/as executivos/as do *YouTube* não estão preocupados/as com o conteúdo que cada *influencer* disponibiliza, embora haja regras contratuais³⁴ definindo limites de atuação pela legislação vigente, mas sim na capacidade de venda dos *youtubers*, seja pela polêmica, espetacularização, capacidade comunicativa, exposição de si ou qualquer “criatividade” que estabeleça contato com o/a consumidor/a de vídeos e por consequência gere receita com os produtos anunciados.

Kellner (2008, p. 696) afirma que “[p]ara captar maiores audiências e ampliar o lucro e o poder, as indústrias de cultura agressivamente criam e promovem uma cultura de mídia sintetizada, centrada no espetáculo”. Pesquisando algumas produções audiovisuais no *YouTube* como consumidora, percebi que nem todo conteúdo publicado, o/a comunicador/a faz uso de espetáculo para sua divulgação. Mas àqueles/as que utilizam, em algumas situações, se deparam com mecanismos de controle externos e internos do discurso descritos por Foucault (1999).

No dia 30 de junho de 2018, o *youtuber* Julio Cocielo³⁵, com 17.857.627 inscritos em seu canal, que leva o nome de *CanalCanalha*, publicou no *twitter* um *post*, considerado racista, sobre o jogador negro de futebol francês *Mbappé*, no período da Copa do Mundo, em 2018 no Brasil. Embora a publicação tenha sido excluída, quando existe a postagem que envolve polêmica e espetacularização, outras mídias *online* capturam a postagem e disponibilizam para o público por meio de críticas recorrentes. A velocidade com que as pessoas colocam em circulação publicações é proporcional à velocidade com que outras pessoas copiam e compartilham a mesma informação, conforme ilustrado na figura cinco.

Figura 5: Apresentação do post sobre o Jogador Mbappé no twitter pelo *youtuber* Júlio Cocielo.

³⁴Contrato dos *youtubers* com *YouTube*. Disponível em: <<https://developers.google.com/youtube/terms/api-services-terms-of-service>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/CanalCanalha>> Acesso em: 27 dez. 2018.



júlio cocielo ✓
@cocielo

mbappé conseguiria fazer uns arrastão top na praia hein

11:14 AM · 30 jun 18

2.722 Retweets **5.139** Curtidas

Comentário de Júlio Cocielo sobre Mbappé foi criticado por internautas — Foto: Reprodução/Twitter

Fonte: G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/youtuber-julio-cocielo-e-criticado-por-comentario-sobre-mbappe-conseguiria-fazer-uns-arrastao-top-na-praia.ghtml>>. Acesso em: 18 dez 2018.

A mensagem fez associação sobre o fato a respeito do jogador apresentar a habilidade de velocidade com os episódios de arrastões nas praias onde assaltantes combinam um ataque em conjunto para saquear banhistas. A interpretação é que ele associou a cor negra à bandidagem, uma vez que a comparação do quesito velocidade não foi com nenhum campeão olímpico, por exemplo. A publicação repercutiu mal nas redes sociais. O comunicador foi criticado e muitos internautas resgataram publicações antigas de Cocielo para afirmar seu caráter racista.

De acordo com as reportagens em mídias *online*, entre elas, o jornal *O Globo*³⁶, Cocielo estaria arrependido do fato e apagado mais de 50 mil *twittes*, alguns deles de quando era adolescente. Mesmo formalizando um pedido de desculpas por meio da gravação de um vídeo com o título *Ignorância* – no qual ele se retrata do episódio e informa que combateu sua ignorância ao aprender a respeito de o que significa racismo institucional e racismo velado³⁷ - a situação teve desdobramentos negativos para o *youtuber*, que perdeu seguidores e contratos publicitários de anunciantes como a Coca Cola, o Banco Itaú e o *Site Submarino*. Se o comunicador foi sincero ou não em sua fala, ao se desculpar por sua falta de conhecimento acerca do racismo, não é possível saber, mas o fato é

³⁶ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/julio-cocielo-pede-desculpas-por-comentario-racista-sem-querer-espalhei-odio-22853670>> Acesso em: 27 dez. 2018.

³⁷ Falarei sobre a manifestação dessas formas de racismo na seção 4 desse trabalho.

que o vídeo fez tanto sucesso quanto o *post* no *twitter*, pois já alcançou 7.110.883 de visualizações, de acordo com a representação da imagem expressa na figura seis.

Figura 6: Apresentação do pedido de desculpas pelo *youtuber* Júlio Cocielo.



IGNORÂNCIA

7.110.883 visualizações

1,5 MI 86 MIL COMPARTILHAR SALVAR ...

Fonte: *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gMCVAecslol>>
Acesso em: 27 dez 2018.

Ao citar esse exemplo de Julio Cocielo, não pretendo me aprofundar na análise da situação ocorrida, mas alertar para o potencial do *YouTube* enquanto artefato cultural, enquanto propagador de Pedagogias Culturais ao disponibilizar conteúdos endereçados ao público em seus diversos canais, evidenciando forte ligação entre processos educativos, trabalho/mercadoria e espetáculo/polêmica. Desse episódio, quais das três afirmações a seguir estão corretas? 1) o *youtuber* aprendeu sobre racismo e ensinou aos/as internautas; 2) algumas marcas não aceitam manifestações de racismo na internet, pois consideram negros/as potenciais consumidores/as; 3) o espetáculo (sincero ou não) registrado no pedido de desculpas em vídeo com o título *Ignorância* alcançou sucesso e a possibilidade de reverter as perdas monetárias do comunicador. Ancorada em análises de Hall (2016) sobre representações culturais, todas essas afirmações estão corretas.

Na seção seguinte, analiso o contexto social e o lugar de fala das *youtubers* brasileiras Nátaly Neri e Gabi Oliveira, bem como o discurso antirracismo produzidos em vídeos já selecionados.

4 PEDAGOGIAS CULTURAIS: ENTRELAÇANDO BRANQUITUDE, NEGRITUDE, CULTURAS, IDENTIDADES E DIREITOS SOCIAIS

Durante o processo da pesquisa, assisti alguns vídeos sobre tutorial de maquiagem, com o objetivo de conhecer melhor as *youtubers*. Embora a estética corporal não seja o foco de minha pesquisa, observei que Gabi Oliveira e Nátaly Neri abordam assuntos polêmicos sobre os racismos que acontecem no cotidiano da vida contemporânea, mesmo quando tratam de assuntos diversos. Comentam sobre filmes, séries, novelas, músicas, reportagens, eventos, programas de auditório, manifestações racistas nas redes sociais, entre outras situações. Foi possível notar que ambas estão sempre atentas às questões de discriminação racial explícitas ou implícitas na sociedade. Quaisquer falas e manifestações preconceito racial que ocorram nas mídias, não escapam de críticas por parte das *youtubers*.

O vídeo com maior audiência de Nátaly Neri tem o título: *Tutorial dreds de Lã, parte I*³⁸, publicado no dia 16 de janeiro de 2016. Até o momento, contabiliza o número de 1.560.875 visualizações e 1.772 comentários. O assunto abordado, assim como o próprio nome diz, é um tutorial para ensinar como fazer *dreds* de lã no cabelo. No canal de Gabi Oliveira, o vídeo de maior audiência tem o título: *Resenha Base fuída Vult*³⁹, publicado em 22 de setembro de 2017, com total de 976.513 visualizações e 4.654 comentários. O vídeo mostra como os produtos de base, lançados para a pele negra, estão longe de acertar a tonalidade. Não analisarei esses dois vídeos porque não são o foco deste trabalho, mas o fato de serem os vídeos sobre cabelo e pele negra, os mais vistos pelos/as seguidores/as dos dois canais, revelam indicadores importantes para possíveis pesquisas futuras.

O relato dessas vivências sociais publicadas nos vídeos a que tive a oportunidade de assistir expressam que as questões sobre o racismo estiveram/estão também imbricadas a questão da estética corporal negra. Dessa forma, falar sobre os comportamentos sociais racistas na sociedade capitalista contemporânea, a qual valoriza a beleza como forma de garantir a fluidez do

³⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z9N3dbnPe4E>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

³⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XXY7h2CgJ2Q>>. Acesso em 7 jul. 2018.

mercado, é também transgredir pensamentos estereotipados dos “gurus da moda”⁴⁰ acerca dos corpos negros e problematizar relações de poder, que tentam, pelos discursos e práticas sociais, interpelar a população negra a assumir lugares como “[...] sujeitos sociais de discursos particulares” (HALL, 2006, p.112).

Notei que a produção e os processos de autoria das temáticas nos vídeos que circulam na plataforma *YouTube* eram endereçados (ELLSWORTH, 2001) às mulheres negras. Mas, pelo fato de os canais serem públicos, qualquer pessoa tem acesso aos conteúdos publicados. Assim, as *youtubers* estão expostas a interpelações dos internautas, seja pela via da admiração, seja pela via de olhares que foram construídos historicamente na orientação de racializar a população afro-brasileira, e, por isso, tentam fixar identidades em suas diferenças, como forma de garantir suas identidades brancas e hegemônicas. Conforme Hall nessas manifestações,

[a] unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2003, p. 110).

As falas das *youtubers* negras brasileiras, assumem características transgressoras, pois deslocam concepções e ideias essencializadas sobre a mulher negra e sobre o povo afro-brasileiro. Ocupam um espaço midiático que dá voz e vez às mulheres silenciadas historicamente no Brasil. Atraem os olhares do mercado ao questionarem a produção de mercadorias que não atendem às suas diferenças. Disseminam a pedagogia da diferença para que as mulheres negras façam a diferença e ocupem lugares que lhes foram negados.

A própria presença dos/as negros/as no espaço midiático das redes sociais sugere uma postura transgressora, uma vez que, na extensão limitada e comercializada da mídia televisiva, parece não haver espaço para a população afro-brasileira dizer o que pensa e o que deseja.

Não nego que a internet, em especial a plataforma do *YouTube*, assume a natureza mercadológica do sistema econômico capitalista globalizado. Mas é

⁴⁰ “Gurus da moda” é utilizado entre aspas, neste trabalho, porque entendo que o conceito de moda é mais abrangente. Trata-se de uma construção histórica e social e não apenas o direcionamento de poucas pessoas que orientam moda para as demais.

possível que uma pessoa tenha o canal e produza conteúdo sem absolutamente ser remunerado para isso. A *youtuber* Gabi Oliveira relata que ficou aproximadamente um ano produzindo conteúdo para seu canal sem receber nada e sem ser contratada por nenhuma empresa.

Nátaly Neri, enfatizou em 8 de março de 2017, em uma entrevista publicada em vídeo para o canal *Meio&Mensagem* no *YouTube*, que não abre mão de suas ideologias e visões de mundo por causa de *Jobs*⁴¹. A comunicadora enfatiza, na entrevista, que a diversidade se tornou mercadoria, porque é um tema que vende. Mas, segundo Nátaly, a relação com as marcas⁴² é complicada, por que elas tentam reduzir o trabalho dela e direcionar as suas falas, solicitando que ela omita alguns assuntos com os quais a *youtuber* tem aproximação, e que, não necessariamente, aquela marca específica, deseja ver seu nome associado. Então, Nátaly relata que as marcas que a contratam precisam saber que vão levar o “pacote completo”, pois ela continuará falando sobre todos os assuntos que estão ligados à diversidade.

4.1 YOUTUBER NÁTALY NERI: BREVE APRESENTAÇÃO

Estudante de Ciências Sociais (2017), pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a *youtuber* Nátaly Neri (NN)⁴³, 24 anos, residente na cidade de São Paulo, apresenta-se, em seus vídeos postados no canal *Afros e Afins* e em outros canais e vídeos de entrevistas na internet como mulher negra, feminista, pansexual⁴⁴, ativista de movimentos sociais em defesa dos direitos políticos dos/as negros/as.

⁴¹ Termo em inglês que significa trabalho. No caso da plataforma do *youtube* são contratos com marcas para divulgação de produtos e serviços.

⁴² O substantivo marcas esta compreendido como mercado publicitário. Empresas que utilizam a audiência dos/as *youtubers* para vender seus produtos.

⁴³ As informações retratadas, neste trabalho, sobre a *youtuber* Nátaly, foram pesquisadas em vídeos publicados no canal *Afros e Afins* onde a comunicadora fala sobre si e seu trabalho. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCjivwB8MrrGCMlluoSdkrQg>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

⁴⁴ Termo usado para definir a pessoa que possui atração amorosa/sexual por qualquer sujeito. Não importa o sexo ou a identidade de gênero.

NN se diz adepta do consumo consciente, apaixonada por compras em brechó, e tem adotado estilo de vida vegano. Oriunda da cidade de Assis, interior de São Paulo, entrou na universidade pelo sistema de cotas raciais e defende políticas públicas para a população afro-brasileira. Durante sua permanência na universidade, aproximou-se dos movimentos sociais ligados ao feminismo e à identidade negra. Em sua vivência social, presenciou o poder da estrutura opressora da cultura hegemônica branca e a dificuldade financeira, elementos que se colocam como obstáculos para a permanência e ascensão social dos/as negros/as na sociedade brasileira. NN foi beneficiária de bolsa de estudos, um sistema de auxílio à permanência de estudante nas universidades federais, através de recursos disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

Segundo relatos em vídeos publicados no canal *Afro e Afins*, NN é filha de relacionamento inter-racial. Sua mãe é negra e seu pai é branco. Residiu parte de sua infância com a mãe e parte da adolescência com o pai, até seu ingresso na universidade.

A relação de NN com o *YouTube* originou-se pelo seu acesso pessoal aos conteúdos disponibilizados na plataforma, enquanto consumidora de vídeos, e pela necessidade de aprendizagem. Percebendo-se como pessoa que também tinha algo para ensinar, NN decidiu criar o canal e publicar narrativas sobre suas vivências sociais. Observei que a maioria dos conteúdos e narrativas dos vídeos estão vinculados, principalmente, às questões da negritude. Para a *youtuber*, a cultura social brasileira classifica as pessoas por sua condição econômica financeira, cor da pele ou por sua genitália. Desconstruir esses conceitos, pelos vídeos que são colocados em circulação no canal *Afros e Afins*, sugere ser um dos objetivos de NN enquanto *youtuber* negra brasileira.

Na história de criação do canal *Afros e Afins*, NN revela que teve dificuldades, no início, por causa dos ataques racistas que sofreu, e, por isso, pensou em desistir, deixando de publicar vídeos por aproximadamente um mês. Para NN, a internet constitui-se em elemento fundamental para fazer as discussões serem disseminadas, mas considera que o diálogo intergeracional ainda é trabalhoso, e encontra dificuldade de interação com mulheres na mesma faixa etária de sua mãe. Diz acreditar que suas narrativas tem maior público nas gerações mais novas, como, por exemplo, adolescentes e jovens, pelo fato da

identificação. É possível perceber que a *youtuber*, em seus vídeos publicados, disponibiliza temáticas solicitadas pelos internautas que interagem diretamente com NN pelas redes sociais. Este fato é mencionado logo no início dos vídeos publicizados ou mesmo durante as narrativas discursivas.

NN relata que, quando criou o canal na plataforma, não tinha a intenção que o canal fosse sobre sua pessoa, ou seja, que ela fosse o foco das narrativas nos vídeos, mesmo sabendo que algo pessoal de sua identidade estaria contida nas informações passadas. Contudo, diz ter refletido sobre sua própria conduta ao assistir a vídeos publicados na plataforma e de como ela gosta de saber sobre a vida das pessoas que publicam conteúdo na internet, seus contextos sociais e históricos. Percebeu, também, segundo sua informação, na interação com seus seguidores, que quando ela “força” para ser uma pessoa que passa só informações, transforma-se em uma pessoa que ela nunca gostou de ser. Uma pessoa que parece ser uma espécie de “gênio”, que se constroe do nada, sugerindo uma forma de dom inato.

4.2 YOUTUBER GABI OLIVEIRA: BREVE APRESENTAÇÃO

A *youtuber* Gabriela de Oliveira Ferreira (GO)⁴⁵ tem 26 anos, apresenta-se, em vídeos publicados no seu canal, como mulher negra, solteira, heterossexual, que produz vídeos com narrativas discursivas contra o racismo e também sobre fatos do cotidiano. Afirma que não se identifica 100% com nenhuma ideologia ou com algum grupo específico, porque tem dificuldade de concordar com todos os pontos de vista das pessoas ou de grupos. Relata não ser uma pessoa consumista e compra apenas o que é necessário. Contudo, em relação ao *YouTube* se diz ser muito consumista, pois gosta de ver vídeos.

GO relata em depoimento nos vídeos que estão em circulação no seu canal, que tinha o desejo de fazer graduação em Psicologia, mas se formou em Comunicação Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). É natural de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Já morou em São Paulo, mas

⁴⁵ As informações sobre a *youtuber* Gabi Oliveira foram pesquisadas no canal *Depretas* no *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCF108KZPnFVxP8IILiJ1kng>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

atualmente voltou a residir na cidade de Niterói. Filha única de pai e mãe negros. Seus pais foram seus apoiadores, durante os estudos em toda sua vida estudantil/acadêmica, e posteriormente, em sua profissão como *youtuber*.

Segundo relato de GO, ela foi a primeira da sua família a se formar em universidade. A ideia de criar o canal no *YouTube*, ocorreu durante o processo de escrita do seu trabalho de conclusão de curso. Na época, GO estava passando por transição capilar⁴⁶ e, sendo este o tema de sua monografia sobre a estética negra, realizou pesquisas nas redes sociais. GO afirma que ficou impactada com o apoio mútuo de mulheres que estavam passando pelo mesmo processo e decidiu que também poderia entrar no *YouTube* para falar tanto de questões raciais, como de questões ligadas à estética negra.

Dona de um sorriso fácil e contagiante, GO possui habilidade em comunicar-se com o público. Essa competência pode ter sido influenciada por sua formação acadêmica. Assuntos polêmicos geralmente são abordados com tons de ironia e muita risada de forma a promover descontração e tonar o “papo” mais leve. Durante os vídeos, GO costuma gesticular a cada ênfase que precisa dar às falas. Tem por costume editar os vídeos e, por isso é possível perceber cortes estratégicos, contudo, costuma deixar algumas falhas ou erros em suas falas o que parece ser proposital, resultando em uma produção cômica.

GO considera que a importância do seu trabalho na plataforma encontra-se relacionado ao fato de conseguir comunicar informações de maneira simples e compreensível para pessoas semelhantes à sua mãe e às suas tias. Dessa forma, a *youtuber* é referência para pessoas que a seguem nas redes sociais.

Na relação e interação com seus seguidores, em relação ao canal, a situação lhe faz refletir sobre a responsabilidade com relação aos conteúdos e às narrativas registradas nos vídeos. Reverberar sobre o contexto de construção de suas falas sobre vídeos que foram publicados lhe faz entender que após dois anos de canal no ar, GO entende que, talvez, no presente, não publicasse determinados vídeos. Contudo, opta por não apagá-los, uma vez que já foram colocados em circulação.

⁴⁶ Transição capilar é o processo pelo qual mulheres com cabelo tratado quimicamente para alisamento deixam de usar produtos para retornar ao estágio natural do cabelo crespo ou cacheado.

A *youtuber* reflete sobre seu espaço como comunicadora na plataforma do *YouTube*. Considera que seu canal tem como foco principal de endereçamento as mulheres negras. Enfatiza que, durante muito tempo, as mulheres negras viveram anos sem nenhuma produção voltada para suas demandas, e, a voz das negras brasileiras foram apagadas. Logo, mostrar as questões dessas vidas e as histórias pessoais é um “ato revolucionário”. GO destaca o processo de genocídio a que a população afro-brasileira tem sido submetida nas últimas décadas, e que o ato de estar viva e produzir conteúdo é um “fato revolucionário”.

Na próxima subseção, analiso os vídeos de NN e GO sobre a polêmica do uso de turbante por mulheres brancas, debatidos nas mídias, por apropriação cultural. O objetivo é identificar nos discursos antirracismo as Pedagogias Culturais.

4.3 TURBANTE: A DIFERENÇA QUE REPRESENTA A DIFERENÇA

No início do ano de 2017, a Rede Record de Televisão exibiu uma reportagem sobre apropriação cultural⁴⁷, com o título: “*Jovem branca repreendida por usar turbante desabafa no Câmera Record: ‘Foi uma disseminação de ódio gigante’*”. Jornais como G1⁴⁸ e Folha de São Paulo⁴⁹, entre outros, também publicaram matérias sobre a mesma temática. O motivo que desencadeou as reportagens originou-se da polêmica expressa nas redes sociais, após a publicação de um *post*, no *Facebook*, por uma jovem branca em seu perfil. As reportagens relatam que uma moça residente em Curitiba teria sido abordada no metrô da Barra Funda, na cidade de São Paulo, por uma mulher negra, que teria informado a ela que não poderia usar o turbante, por se tratar de um acessório da cultura negra. Sendo assim, a jovem branca estaria apropriando-se de uma cultura que não era dela. A referida jovem da polêmica informou que usava o turbante porque estava careca, em função do tratamento de um câncer.

⁴⁷Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uuPtliwaBXs>>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

⁴⁸Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/apropriacao-cultural-e-tema-de-roda-de-conversa-em-curso-pre-vestibular-em-mogi.ghtml>>. Acesso em: 10 de jan. de 2018.

⁴⁹Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/02/1861267-polemica-sobre-uso-de-turbante-suscita-debate-sobre-apropriacao-cultural.shtml>> Acesso em: 10 de jan. de 2018.

Após as reportagens, o debate se intensificou e as discussões nas redes sociais inflamaram-se. Movimentos sociais e representantes da população afro-brasileira entenderam que a mídia tradicional foi tendenciosa em sua narrativa disponibilizada nos meios de comunicação. Vale ressaltar que várias pessoas também publicaram vídeos nas redes sociais em defesa da jovem branca. Diante da comoção social sobre o assunto, as *youtubers* negras brasileiras publicaram vídeos na plataforma do *YouTube* abordando a temática.

NN publicou dois vídeos sobre o tema apropriação cultural. O primeiro não está mais disponível em seu canal *Afros e Afins*. O segundo foi publicado com o título “*Apropriação cultural existe? Pode branca de turbante?*”, conforme demonstrado no quadro 1. À direita da figura, encontra-se a foto de NN com o queixo apoiado na mão esquerda pelos dedos polegar e indicador. A *Youtuber* apresenta-se bem vestida, maquiada e com um penteado diferente no cabelo, uma das características marcantes de NN. Esse visual impactante assume uma postura de empoderamento que a qualifica e lhe autoriza a falar sobre o tema.

Quadro 1: Apresentação do vídeo sobre apropriação cultural pela *youtuber* Nátaly Neri.

 <p>BRANCA DE TURBANTE, PODE?</p> <p>11:15</p> <p>APROPRIAÇÃO CULTURAL EXISTE? PODE BRANCA DE</p> <p>686 mil visualizações • 1 ano atrás</p>	<p>Vídeo: Apropriação cultural existe? Pode branca de turbante?</p> <p>Canal: <i>Afros e Afins</i></p> <p>Youtuber: Nátaly Neri</p> <p>Publicado em: 15 de fevereiro de 2017</p> <p>Duração: 11 min e 15 seg</p> <p>Comentários: 14.008</p>
---	---

Fonte: *YouTube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Q_H99xE9_U&t=75s
Acesso em: 16 de jan. de 2018.

A fala registrada no vídeo sugere que a *youtuber* apresenta um discurso que se traduz em respostas a questionamentos dos internautas que a criticaram no primeiro vídeo, e, ao mesmo tempo, estabelece posicionamento sobre o fato ocorrido com a jovem branca das reportagens divulgadas pela mídia *online*, jornalística/televisiva. Os internautas apresentam opiniões ambíguas em relação à

referida reportagem e sobre a polêmica do uso do turbante. Alguns aproximam-se da opinião emitida por NN, enquanto outros se distanciam dela.

A comunicadora, em sua fala, apresenta dois argumentos fundamentais: faz críticas à apropriação cultural enquanto elemento usado no sentido de exploração mercadológica que destitui e esvazia os significados que o turbante representa para a cultura negra e defende que o acessório simboliza o processo de construção identitária de mulheres negras afro-brasileiras. Conforme Hall (2003; 2014; 2016) e Woodward (2014), a noção de identidade sobre quem somos e a quem pertencemos perpassa o sentido e sua relação com a cultura. Manter ou restringir as identidades, assim como as diferenças, dentro dos grupos sociais, é entender que estas questões são permeadas pelas relações de poder. Assim introduzo a problematização desse vídeo a partir do título. “Apropriação cultural existe? Pode branca de turbante?”

Observo que o tema trata-se de um questionamento que ocupa um espaço histórico e ambivalente. Materializa-se aí uma posição de autora autorizada à entrar na ordem do discurso (FOUCAULT, 1999) para ensinar e discutir sobre o elemento turbante. Diante disso, problematizo o presente histórico em duas situações: seria possível uma mulher branca, nos períodos colonial, imperial, início da República ou em outro da história do Brasil que não fosse o presente, ainda que seja por uma condição de enfermidade, ter o desejo de usar um turbante? Teria uma mulher negra também, em diferentes períodos históricos que não fosse o atual, a postura de questionar o uso do turbante por uma mulher branca, mesmo que o questionamento não seja para proibir uso e sim para chamar a atenção de que o elemento turbante carrega simbologias da cultura negra? Posso dizer que se trata de um momento histórico peculiar que exhibe continuidades e rupturas com outros períodos históricos. “Esses momentos são sempre conjunturais. Eles têm sua especificidade histórica; e embora sempre exibam semelhanças e continuidades com outros momentos, eles nunca são o mesmo momento” (HALL, 2003, p. 335).

O presente histórico revela que a humanidade, em sua “[...] existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do ‘presente’, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido deslizamento do prefixo ‘pós’: *pós-modernismo*, *pós-colonialismo*,

pós-feminismo.” (BHABHA, 1998, p.19, grifos do autor). Essas “fronteiras” levantam mais questionamentos do que respostas pela própria condição “pós” que os sujeitos sociais ocupam e os discursos que produzem. Não pretendo fazer longas e acentuadas descrições sobre os “pós” no qual o período atual encontra-se imerso, pois não é o objetivo dessa pesquisa, mas compreendo o momento “pós” como presente histórico que se caracteriza pela velocidade e profundidade das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas, afetando a convivência social. Veiga-Neto (2007) assevera que a maioria das pessoas teve formação intelectual e cultural nos moldes iluministas (século XVIII), por isso há uma busca pelas certezas e verdades prometidas pelo pensamento moderno que elegeu a ciência como a guardiã da verdade. No entanto, deparam-se com as rupturas, descontinuidades, deslocamentos, do momento “pós” em que tanto a ciência quanto o senso comum estão sob suspeita e passíveis de críticas e contestações, pois a produção discursiva problematiza – usando o termo de Foucault (1999, 2008) – as coisas “ditas” e “escritas”.

Fischer (1996, p.115) afirma que “[...] a formação discursiva faz-se de asperezas e estridências, mais do que de harmonias e superfícies lisas.” A autora defende que a análise arqueológica leva em consideração a importância das condições de emergência e de produção de uma prática discursiva. NN assume a posição de sujeito do discurso alicerçada em sua consciência identitária de mulher negra brasileira que pode se colocar na posição de falar sobre o tema, explicando contextos históricos e marcando posicionamento sobre a questão racial. Nesse discurso que demonstra uma consciência identitária, NN procura “[...] afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (BHABHA, 1998, p.29).

Woodward (2014, p. 10) afirma que “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. O turbante como acessório, que no presente histórico é “disputado” por mulheres negras e brancas, expõe uma situação de descontinuidade pelo discurso proferido no vídeo de NN referente ao passado em relação às identidades. É significativo o uso de turbante por mulheres brancas para compreender que posições de identidade e diferença essas mulheres estão estabelecendo nas relações sociais. Para Hall (2014, p.104) “a identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo

entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Na “inversão” e na “emergência” é que se encontram as fronteiras das construções históricas de identidades pela cultura.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p.27).

Esse “passado-presente” descrito por Bhabha é invocado por mulheres negras como a *youtuber* pela necessidade de viver nesse contexto em que a história da população negra vivencia situações específicas de discriminação e exclusão social. De acordo com Munanga (2009, p. 43, grifo meu), isso ocorreu porque “o/[a] negro/[a] foi reduzido/[a], humilhado/[a] e desumanizado/[a] desde o início, em todos os cantos em que houve *confronto de culturas*,” e o embate cultural ainda é perceptível no Brasil, em uma relação de “poder” e “saber” (FOUCAULT, 1999, 2008).

No caso da “disputa” pelo já mencionado acessório turbante, que tornou-se ferramenta de falas sobre apropriação cultural e, por consequência, elemento de construção das identidades que são simbólicas, sociais e culturais, comprova-se que as relações de poder aí estabelecidas perpassam a condição de diferença em relação à identidade. O entre-lugar (BHABHA, 1998) sugere ser o campo de atuação em que a mulher branca sente o desejo de usar o turbante, mas esse mesmo campo é o espaço de empoderamento da mulher negra que questiona a ação mercadológica dos símbolos da cultura negra sem dar a eles a menção devida, e é no entre-lugar e no entre-espaço que as identidades e as diferenças se entrecruzam. Assim ambas estão entre-culturas. O enunciado 1 traz o termo Branquitude que aparece com regularidade na formação discursiva de NN como no recorte demonstrado no enunciado 1.

Enunciado 1 do quadro 1

Muitos de vocês devem estar aqui no meu canal, me amando ou me odiando, por causa de um vídeo que eu fiz há mais ou menos um ano e meio atrás, sobre apropriação cultural. E aí, durante esse período, muitos de vocês continuavam me perguntando: _Nataly, você ainda acredita em apropriação cultural, mesmo depois de tanto tempo? E aí, eu vou dizer que depois de muito tempo, de muito estudo, de novas leituras, eu não acredito em apropriação cultural da forma como vocês acham que ela existe, **branquitude**. [...] E eu vou usar alguns argumentos que vocês **branquitude**, adoram usar pra questionar apropriação cultural. [...] Fora todo o drama que envolviam esses indivíduos, que estavam nesta cena que aconteceu, esta moça se tornou o Mártir para **branquitude**. Esse caso, dessa garota de Curitiba, em termos midiáticos, é tudo que a **branquitude** e a mídia racista, precisavam para chacotear as pautas do movimento negro. [...] é tudo que as pessoas racistas, é tudo que a **branquitude** racista precisava para deturpar os nossos conceitos [...] (NN, 2017, transcrição minha).

A referência sobre amar ou odiar demonstra as posições binárias (HALL, 1997, 2003, 2014, 2016) dos internautas, que assimilam os conteúdos publicados pela via do bom ou ruim, bem ou mal, preto ou branco, certo ou errado. Ao revelar que seu posicionamento sobre o objeto de discussão apresenta alteração, a *youtuber* evidencia o deslocamento que seu pensamento inicial sofreu sobre tema em relação ao primeiro vídeo, após novos estudos e leituras, mas evidencia que o endereçamento (ELLSWORTH, 2001) do vídeo atual é para a branquitude, embora a produção audiovisual seja pública.

O conceito de branquitude só existe porque historicamente foi construído o conceito de negritude, e ambos estão relacionados e entrelaçados à questão das relações raciais e aos conceitos de identidade e diferença. Contudo, a fala sobre a “branquitude racista”, na expressão da comunicadora, é inserido, em um processo de subjetivação em que o discurso pedagógico por meio da produção audiovisual explana a condição racial do/a branco/a. A fim de emitir um discurso antirracista, a *youtuber* faz uso de um termo racista. Ao partilhar conhecimento sobre branquitude e negritude, Nátaly faz uso da linguagem como “[...] um dos meios privilegiados através do qual o sentido se vê elaborado” (HALL, 2016, p.22). Todavia, a elaboração do sentido por meio da linguagem encontra seu limite na análise porque “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p.31).

Mesmo sem a condição ou pretensão de esgotar o sentido de branquitude no contexto social brasileiro, faz-se necessário a explanação do conceito, pois ao falar de branquitude a *youtuber* sinaliza um processo pedagógico para além da educação escolar e destaca a condição racial do branco, algo que não é estudado no contexto da educação básica, e trata-se de um objeto pouco pesquisado na academia. Sovik (2014, p. 168) afirma que os/as etnógrafos/as não têm interesse em registrar as ações da branquitude e o tema “[...] tampouco tem sido considerado digno da atenção de teóricos[as], apesar de sua neutralização ser um problema político e estratégico para qualquer teoria do futuro das sociedades ocidentais e da opção pela vida.” Não há muitos estudos sobre a identidade racial branca como objeto de estudo, pois são poucos os/as pesquisadores/as contemporâneos/as que, incomodados/as com o descaso acadêmico pela questão das relações raciais, argumentam ser esse um debate inevitável. Para Bento (2002), trata-se de compreender que a ausência de

[...] reflexão sobre o papel do/a branco/a nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do/a negro/a, pois só ele/a é estudado/a, dissecado/a, problematizado/a (BENTO, 2002, p.26).

O conceito de branquitude é entendido como um lugar estratégico das pessoas brancas que ocupam espaço de poder em relação a outros grupos étnicos. “A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e o do racismo” (CARDOSO, 2011, p. 81). Mas, essa identidade, afirma Cardoso (2011), não é homogênea e estática. Ela passou por ações contínuas de construções sociais e histórica, sendo influenciada por culturas locais e globais.

Cardoso (2011), Bento (2002), Corossacz (2014) e Schucman (2012) descrevem que as pesquisas sobre raça e racismo na década de 1990 nos Estados Unidos direcionam seus pontos de atenção no sentido inverso dos estudos sobre os grupos étnicos vítimas de discriminação e marginalização social. O movimento de descontinuidade histórica, nesses estudos, ocorreu quando “os olhares acadêmicos das ciências sociais e humanas se deslocaram dos

‘outros[/as]’ racializados[a/s] para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os[/as] brancos[/as]” (SCHUCMAN, 2012, p.17). Esse novo enfoque de estudos sobre racismo foi denominado de Estudos críticos sobre a branquitude (*Critical Whiteness Studies*). As pesquisas sobre branquitude na atualidade buscam tencionar esse lugar privilegiado das pessoas brancas na sociedade contemporânea, assim como identificá-las como elemento que não se enxerga como parte do processo da construção histórica do racismo. Embora os Estados Unidos sejam considerados como centro disseminador de estudos sobre a branquitude, no Brasil, informa Cardoso (2011), Corossacz (2014), que o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos foi precursor em pesquisa nessa área e usou o termo *brancura* em sua obra *A patologia social do branco brasileiro*, escrita em 1957, para descrever aspectos físicos de uma pessoa branca e suas condições sociais que nessa década de 1950 (século XX), tinha como alvo e desejo de ser igual ao/a branco/a europeu. Corossacz (2014) analisa a obra de Gerreiro Ramos da seguinte maneira:

os[/as] brancos[/as] reagem recordando de modo demasiado frequente às próprias origens europeias ou se concentrando no estudo dos[/as] negros[/as], ante os quais sua branquitude é confirmada. Portanto, Guerreiro Ramos se ocupa de um[/a] branco[/a] que se sente imperfeito[/a] se confrontado com o[/a] branco[/a] europeu, que é seu ponto de referência. (COROSSACZ, 2014, p.46)

A ideologia do branqueamento (MUNANGA, 2009; HOFBAUER, 2006) constituiu-se em um fenômeno histórico importante para entender os marcadores sociais na hierarquia das relações raciais no Brasil e a formação de uma identidade racial branca com a ideia de superioridade sobre os demais grupos sociais e étnicos. Retomo aqui duas obras da literatura citadas por Schwarcz (2012) para pontuar como tal ideologia operacionalizou e ainda operacionaliza o modelo racial branco/a a ser seguido.

Uma das histórias que ensinava maneiras de tornar-se branco/a, no início do século XX, explica Schwarcz (2012, p.10), encontrava-se no livro *Contos para Crianças*, publicado no ano de 1912 com o título de *A princesa negrinha*. A literatura relata sobre um casal da realeza que não podia ter filhos, mas graças as suas boas ações e generosidade, foi-lhes concedido um pedido pela fada

madrinha. A rainha então pediu: “Oh! Como eu gostaria de ter uma filha, mesmo que fosse escura como a noite que reina lá fora”. A narrativa conta que nasceu uma criança negra como um carvão e que este episódio causou comoção no reino e, por isso, a fada madrinha, não podendo transformar a menina negra em branca, prometeu que se ela permanecesse no castelo até completar 16 anos teria sua cor subitamente alterada para a cor que seus pais e súditos queriam. Assim a princesa Rosa negra cresceu com fama de bela, mas, segundo a narrativa, terrivelmente preta.

Um dia a princesa foi tentada por uma serpente a sair do castelo e conhecer o mundo. Então, condenada a ficar preta para o resto da vida, a princesa entrou em desespero e foi compelida a casar-se com o animal mais feio e asqueroso que existia na terra, o “odioso Urubucarú”. E assim, aconteceu que:

Após a cerimônia de casamento, já na noite de núpcias, a pobre princesa preta não conseguia conter o choro: não por causa da feição deformada de seu marido, e sim porque nunca mais seria branca. ‘Eu agora perdi todas as esperanças de me tornar branca’, lamentava-se nossa heroína diante de seu não menos desafortunado esposo. Nesse momento, algo surpreendente aconteceu: ‘Rosa Negra viu seus braços envolverem o mais belo e nobre jovem homem que já se pôde imaginar, e Urubucarú, agora o Príncipe Diamante, tinha os meigos olhos fixos sobre a mais alva princesa que jamais se vira’. Final da história: belo e branco, o casal conheceu para sempre “a real felicidade (SCHWARCZ, 2012, p.10).

A literatura infantil desse período ensinava as crianças a associar tudo que era asqueroso, feio, horrendo e deformado à origem indígena, representado pelo nome do personagem “Urubucarú”, e que pior do que isto é ficar preta para o resto da vida. Assim, o ideal de felicidade para todos/as era ser branco/a.

Outro romance muito conhecido da literatura brasileira é o clássico *Macunaíma*, escrito por Mário de Andrade, em 1928, amplamente lido em escolas da educação básica do país, estudado na disciplina de Língua Portuguesa e referência de leitura para vestibular de muitas universidades. Para além de todas as interpretações que envolvem a obra, ela idealiza a brancura traduzida como objetivo de um processo de existência a ser atingida, conforme expressa a seguinte passagem:

Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do peção de Sumé, do tempo que andava pregando o Evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro de olhos azuizinhos, a água lavara o pretume dele (ANDRADE apud SCHWARCZ, 2012, p. 36)

A água que tornara *Macunaína* branco de olhos azuis não era qualquer água. Era uma água sagrada. Tanto no primeiro exemplo do conto infantil como no exemplo do romance de Mário de Andrade, o livramento de ser negro/a ou índio/a vinha por instâncias sobrenaturais. Esses e outros artefatos culturais transformaram a cor branca em uma dádiva, uma benção, “um símbolo dos mais operantes e significativos, até os dias de hoje” (SCHWARCZ, 2012, p. 11).

Assim, quando a *youtuber*, em sua fala, cita que “Esse caso, dessa garota de Curitiba, em termos midiáticos, é tudo que a branquitude e a mídia racista, precisavam para chacotia as pautas dos movimento negro”, ela emite um discurso antirracismo baseado em elementos históricos em que a desvalorização do/a negro/a é recorrente e que tais processos ainda tem ocorrido na sociedade contemporânea em que “colocado/[a] à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o/[a] negro/[a] acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até reclamar” (MUNANGA, 2009, p. 35). O discurso da comunicadora NN é mais que ratificar o racismo na sociedade Ele é também transgressor à medida que rompe com o silêncio, citado por Munanga, e tenciona as estruturas da normatividade. Todavia, a fala de NN é direcionada para à branquitude que ela chama de racista, mas isso pode remeter à hipótese de que nem toda pessoa branca é racista. Vale ressaltar que na formação discursiva desse enunciado, a enunciante NN não leva em conta os fatores históricos e sociais de subjetivação do/a sujeito branco/a. O/a branco/a não nasceu praticando atos racistas, ou seja, a branquitude passou pelos mesmos processos de ensino e pelas práticas culturais pedagógicas a que os/as negros/as estavam expostos/as, embora a produção de subjetividades seja diferente. Sendo assim, a branquitude do presente contexto histórico, aprendeu a negar a cultura negra, assim como alguns os/as negros/as também faz. Nas reflexões de Hall (2003), a colonização e

a diáspora⁵⁰ afetaram tanto colonizadores/as quanto colonizados/as, produzindo identidades, diferenças e subjetivações.

Para Bento (2002), a branquitude manifesta duas atitudes quando confrontada com sua posição privilegiada de identidade racial branca. A primeira é se apoiar em um discurso de mérito e competência, justificando seu espaço de privilégio concreto ou simbólico e, sendo assim, a culpa por não estar no mesmo patamar é do/a negro/a que não se esforçou o suficiente. A segunda, é o desconforto e a culpa de ocupar uma posição de vantagem em relação ao/a negro/a, e por essa razão, tendem a portar um discurso de negação do racismo, objetivando convencer a si mesmo/a e aos outros sujeitos sociais apoiando-se no mito da democracia racial. Se o conceito de branquitude é explanado pela postura “confortável” da identidade racial branca e sua tentativa de manter-se nessa posição construída histórica e socialmente, o conceito de negritude ocupa posição divergente.

No continente europeu, entre os séculos XV e XVII, imperava informações distorcidas sobre os povos africanos. “A ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um olho só, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII” (MUNANGA, 2009, p. 28). Campos do conhecimento como a ciência, a filosofia e a religião contribuíram para difundir o ideal de brancura em detrimento da negrura. Munanga (2009) entende que:

[e]mbora reconhecessem as diferenças físicas e culturais entre os/as negros/as encontrados/as no continente, os europeus ficaram mais impressionados com os aspectos que vários povos tinham em comum: a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e dos lábios, a forma da cabeça, etc. desses traços físicos considerados elementos coletivos, ‘montou-se’ um/[a] negro/[a] geral. Com base nessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do/[a] negro/[a] por um caminho: a Ciência. O fato de ser branco/[a] foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro/[a] necessitava de uma explicação científica” (MUNANGA, 2009, p. 28).

⁵⁰ “Dispersão, em geral forçada, de um determinado povo por lugares diferentes do mundo. Na análise pós-colonialista, destacam-se a diáspora dos povos africanos, causada pelo comércio escravagista, e o movimento contemporâneo de migração — visto como uma diáspora — dos povos das antigas colônias europeias para suas antigas metrópoles” (SILVA, 2000, p. 41).

A ciência pré-iluminista explicava a existência do/a negro/a com fundamento no clima, no solo, na água ou alimentação que a população negra tinha acesso. Mas, ao perceberem que deslocando o/a negro/a de lugar onde havia mudança desses elementos ele/a continuava negro/a, a explicação caía em descrédito. A religião baseou-se na explicação do mito da maldição de Cam, que foi amaldiçoado por ter visto a nudez de seu pai Noé quando ele estava bêbado, e esse o teria sentenciado a ser escravo dos seus irmãos. O entendimento era que a população negra fosse descendente de Cam e, por essa razão, justificava-se sua escravatura e a necessidade da igreja interferir para “salvar as almas negras”. A filosofia tem seu ponto de apoio para desvalorizar a população negra nos filósofos iluministas. Esses contribuíram para divulgar, na Europa, ideias distorcidas sobre os/as negros/as, ressaltando temas-chave como a sexualidade, feiura, nudez, preguiça e indolência. Assim, Munanga (2009) explica que o conceito de negritude nasceu da insatisfação do povo negro pela forma com que os/as brancos/as os/as descreviam e os/as representavam.

Munanga (2009, p.52) afirma que “[...] o criador da palavra negritude é o poeta Aimé Césaire, nascido na Martinica em 26 de junho de 1913.” Aimé é um dos intelectuais negros integrantes do grupo de escritores da revista *Étudiant Noir* (Estudante Negro) que teve sua origem no ano de 1936, em Paris. Os escritos da revista tinham por objetivo dar notoriedade à criação dos/as intelectuais negros/as e desqualificar a imitação intelectual ocidental. A estratégia era orientar maneiras de libertação da cultura hegemônica e a volta às raízes africanas. Para isso, fazia-se uso das correntes teóricas como o marxismo e o surrealismo, utilizando-as como ferramentas simbólicas, optando-se por despojar da essência doutrinal, uma vez que eram consideradas ideologias europeias. O conceito de negritude tem origem ideológica e não se encontra apenas centrada na ordem biológica evidenciada na pigmentação da pele. Nas palavras de Munanga (2009, p. 63, grifo do autor),

[a] *negritude* nasce de um sentimento de frustração de intelectuais negros/as por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Nesse sentido é uma reação, uma defesa do perfil cultural do/a negro/a. Representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa da assimilação colonial,

uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados.

Nesse sentido, a negritude carrega a simbologia de cultura que histórica e socialmente foi refutada, apagada, distorcida, esquecida, desprezada, desqualificada, inferiorizada e subjugada conforme Felipe (2014); Hall (2003); Munanga (2009) e Gomes (2017). Diante disso, o conceito torna-se uma “convocação permanente de todos[/as] os[/as] herdeiros[/as] dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas” (MUNANGA, 2009, p. 20)

A negação da cultura, enfatizada por Munanga (2009), é observada no recorte a seguir por meio do discurso sobre esse conceito. O enunciado cultura aparece com regularidade no diálogo que NN estabelece com seus interlocutores. A comunicadora repete as falas dos internautas para, a partir delas, pontuar sua opinião. A polissemia que envolve o conceito de cultura muitas vezes leva escritores/as e pesquisadores/as por caminhos dos quais poucos conseguem voltar. Por isso, não pretendo esgotar a análise desse enunciado por sua dispersão e acredito que nem seja possível, de acordo com Foucault (2008).

Enunciado 2 – do quadro 1

Vamos começar o clássico e mais falado: “**cultura** não tem dono”. [...] E aí, já começo dizendo que, reclamar elementos, que são cheios de significados, para algum grupo específico, por fazer parte da sua **cultura**, não quer dizer, automaticamente, que aquele grupo, seja dono daqueles elementos ou daquela **cultura**. Eu estou há 4 anos fazendo Ciências Sociais e até hoje não existe unidade no conceito de **cultura**. [...] Nós falamos de África enquanto continente. E nós, sabemos sim, que o turbante pertence sim a **culturas** afro orientais e a Ásia. Isso é óbvio. Só que aí, o argumento que muitas pessoas estão usando neste momento, é que o turbante, por exemplo, que é o nosso, a “nossa Estrelinha” do momento, que “o turbante não é negro e não está necessariamente na **cultura negra** porque antes de tudo o turbante era asiático, e para começar, apropriação **cultural** nem existe, porque o que existe se chama aculturação e assimilação **cultural**” (NN, 2017, transcrição minha).

O enunciado “cultura não tem dono”, debatido no vídeo pela comunicadora, como diálogo com os internautas, é o campo discursivo e local de fala dos sujeitos sociais do enunciado anterior, ou seja, da branquitude que NN chama de

racista, pois “[n]ão há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Como a própria *youtuber* citou, não há consenso sobre o conceito de cultura, mas não foi assim no passado. Veiga-Neto (2003) explica que o conceito de cultura não foi problematizado nos últimos três séculos. Os teóricos da modernidade (séculos XVIII, XIX e XX) entendiam cultura como um conjunto de elementos relacionados a tudo de melhor que a humanidade havia produzido em áreas diversas como artísticas, filosóficas, literárias, científicas entre outras. De maneira geral, a ideia de cultura era aceita sem grandes questionamentos e a educação era concebida como uma ferramenta para se chegar à cultura erudita. A concepção totalizante de cultura como única para a humanidade era aceita sem maiores problemas por um longo tempo durante a modernidade. Assim,

[d]esde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7, grifos do autor)

Foi a partir dessa concepção de cultura única para a humanidade, em que o modelo a ser alcançado tinha como alvo o homem branco europeu, que se criou o sistema binário de “alta cultura” e “baixa cultura”. De maneira bastante sintética, a humanidade foi dividida entre aqueles que chegavam próximo do seu alvo galgando alguns degraus por meio de uma educação, entendida por instrução nas letras e comportamento, como um dos meios para ascender a esse objetivo e aqueles que ainda não atingiram esse patamar, portando, estavam à margem da sociedade. Nesse contexto, explica Veiga-Neto (2003), havia simplificações universais, afirmando que o problema da humanidade era a falta de cultura e, por meio da hierarquização cultural, justificava-se a dominação e exploração dos povos descritos como sem cultura.

A partir do século XX, pesquisadores da antropologia, filosofia, linguística e sociologia começaram a romper com o conceito de única cultura para a humanidade. Todavia, a emergência

[d]os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura* (VEIGA-NETO, 2003, p. 11, grifos do autor).

Compreendo cultura como “[...] o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica” (HALL, 2003, p. 332). Diante disso, rejeito a hierarquização da cultura como “alta cultura” e “baixa cultura” também combatia por esse autor. Percebo a dificuldade de operacionalização com os conceitos cultura e popular diante da polissemia os termos carregam. Hall (2003) relata sua dificuldade não apenas com os conceitos, mas também com a junção de ambos. Observo que o termo cultura popular apresenta uma forma tautológica de exposição, pois qual cultura não é popular ou o que do popular não é cultural? Contudo, o autor se refere ao processo de classificação social e histórica que o conceito cultura recebeu nas sociedades onde a cultura erudita é direcionada à elite e a cultura popular associada aos grupos marginalizados. Especificamente ele refere-se ao contexto europeu e americano como modelos de culturas, pois em sua forma simples de definição “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29).

É no campo das culturas que os discursos circulam e produzem sentidos, criam ou negam identidades e diferenças a partir de uma referência. Para Foucault (2008, p. 101), um enunciado só precisa de referência “na medida em que se supõe que o enunciado se refira ao mundo da informação histórica de hoje”. No caso da análise que empreendi nesse trabalho, o referencial é o discurso antirracismo emitido pelas *youtubers*. Mas, problematizo sobre qual é a referência de cultura/s ou de cultura negra que os/as brasileiros/as possui? Quais evidências históricas sobre cultura negra foram ensinados nas últimas décadas no

contexto da educação brasileira que formaram ideias, opiniões e vontades de verdade nas falas expressas pelos/as internautas que dialogam com as *youtubers* negras?

A preocupação em promover uma educação para relações étnico-raciais na educação básica no Brasil ocorre a partir da implantação da Lei 10.639/2003, que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira da África nos currículos. Embora a lei tenha sido promulgada em 2003 e ocorrido alguns cursos esporádicos de iniciativa entre a parceria do movimento negro e grupos de pesquisas de universidades públicas, é apenas por volta do ano de 2010 que a maioria dos Estados brasileiros iniciam os chamados “cursos de capacitação” voltados para professores/as abordando a temática racial. No caso do Estado do Paraná, a implantação de cursos de formação continuada, termo usado na LDBN 9394/96, expresso nos artigos 61 e 63, a fim de suprir as necessidades formativas dos docentes ou promover atualização de conhecimentos, se deu a partir da instrução nº 010/2010 – Superintendência da Educação (SUED) e Secretaria de Estado da Educação (SEED) no Paraná, que orienta a implantação de equipes multidisciplinares de estudos permanentes nas escolas estaduais para tratar da educação das relações étnico-raciais, pela implementação no currículo do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A pesquisa de mestrado de Luiz (2013), com o tema “*Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)*”, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo com professores/as que participaram de cursos de formação oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), revelou que há entraves por parte da gestão para acesso a cursos de formação quando eles não são ofertados pela Secretaria de Educação Estadual. Sendo assim, não há universalidade na oferta de formação progressiva de educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa também observou que professore/as negros/as e não negros/as que participaram dos cursos dessa natureza, quando interessados, aprenderam mais e levaram o processo de ensino para a prática da sala de aula. Todavia, os docentes que participaram sem interesse de aprender ou que desejavam apenas pontos para subir na carreira não fizeram a diferença no ambiente de trabalho. Por fim, a pesquisa concluiu que mesmo após 10 anos de implementação da Lei 10.639/03,

o ensino de cultura e história afro-brasileira e africana ainda é precária na rede pública. Diante disso, é possível observar que os internautas que dialogam com NN e se contrapõem ao seu discurso possuem pouco conhecimento ou quase nenhum sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana. Assim, ao falar, ainda que de forma reduzida, pela produção audiovisual, sobre os processos históricos que a população negra passou na saída do continente africano para o Brasil, insere-se aí uma Pedagogia Cultural de educação para relações étnico-raciais pela produção amadora que faz circular dizeres antirracistas.

Hall (1997) ao falar sobre cultura, faz referência ao ensaio *The New Cultural Politics of Difference* de Cornel West, que, segundo sua interpretação, apresenta em um primeiro momento uma genealogia que provoca deslocamentos nos modelos europeus entendidos como de alta cultura. Em segundo lugar, demonstra como os Estados Unidos da América (EUA) surgem como potência mundial, produzindo e fazendo circular sua cultura de forma planetária e provocando mudança na hegemonia cultural. O terceiro ponto trata-se do processo de descolonização do chamado “terceiro mundo” entendido por Hall (2003, p. 336) como “[...] o impacto dos direitos civis e as lutas negras pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra”.

O termo descolonização ou pós-colonial refere-se ao processo de retirada da presença imperialista europeia dos países colonizados, mas não se trata de uma universalização banalizada do conceito para todas as nações, visto que cada uma passou por momentos conjunturais específicos em contextos culturais únicos. Segundo Hall (2003), tanto o colonial quanto o pós-colonial, marcaram com igual intensidade as sociedades colonizadoras e colonizadas nas relações de saber e poder. O Brasil identifica-se como um dos países que sofreram o processo de descolonização, contudo, a independência não significou a abolição da escravatura. No período imperial (1822 a 1889), no qual o país caracterizou-se como nação independente, ainda se mantinha a estrutura social baseada no sistema escravocrata até o ano de 1888. De maneira ampliada, a descolonização representa mudanças globais nas relações sociais/culturais.

O enunciado repetido por NN “cultura não tem dono”, dito por internautas para se contrapor à fala da comunicadora, refere-se à cultura negra ratificada na sequência da formação discursiva: “[...] o turbante não é negro e não está

necessariamente na cultura negra porque antes de tudo o turbante era asiático [...]”. Os efeitos do enunciado, “cultura não tem dono”, não é a afirmação de que qualquer cultura não tem dono, pois a formação discursiva refere-se à cultura negra e é esta cultura que os internautas afirmam não ter dono pela negação de que o elemento turbante não é da cultura negra pela expressão “antes de tudo”. Que “tudo” é esse? Seria um “tudo” antes da colonização do Brasil? Antes da diáspora negra? Seria a afirmação de que a cultura negra sofreu influências das culturas asiáticas? O contraponto, na fala da *youtuber*, em relação a essa passagem, encontra-se no seguimento: “e nós sabemos sim que o turbante pertence sim a culturas afro orientais e à Ásia. Isso é obvio”. Os extremos expressos nas falas de NN e dos internautas manifestam relações de força e vontade de verdade (FOUCAULT, 2008), pois ocupam lugares de fala divergentes. Ainda que esses lugares sejam processo e produto de relações sociais históricas, não podem ser desprezados, pois atuam no presente disseminando pedagogias culturais pela postura e posição de suas falas.

Embora não exista pureza nas culturas e nas identidades sociais (HALL, 1997, 2003, 2016), historicamente a população que trouxe o turbante como elemento cultural para o Brasil foi a população africana, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) enfatiza, no artigo 4º, a formação do povo brasileiro pelas matrizes indígena, africana e europeia. A tentativa de negação dos internautas da cultura negra representa um processo educativo no qual a maioria dos/as brasileiros/as são formados/as. Em um passado recente, na década de 1990, constatou-se que:

[a] suposta primitividade da cultura negra também pode ser encontrada no cotidiano e nas práticas escolares. Ainda assistimos às festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore, números em que os[as] alunos[as] representam a contribuição das “três raças formadoras”, enfatizando a cultura europeia como a matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas ‘contribuições’ nos costumes, no vestuário, nas crenças. Nega-se, portanto, a riqueza de processos socio-culturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira (GOMES, 1996, p. 71).

Diante do conceito de identidades híbridas desenvolvido por Hall (1997, 2003, 2016) e dos deslocamentos que os elementos culturais sofreram pela

diáspora negra, o turbante, para mulher negra afro-brasileira, tem valor e significado distinto da mulher africana. O ensaio de Silva (2017) com o tema “*Iqhiya: Um olhar sobre o significado e a simbologia do uso de Turbantes*” por mulheres negras descreve a pesquisa que a autora realizou sobre o uso de turbantes por mulheres negras brasileiras e africanas, pelas entrevistas realizadas nas cidades de Cidade do Cabo (África do Sul), Maputo (Moçambique), Franca-Sp, Salvador-Ba e São Paulo-Sp (Brasil). O trabalho revelou diferenciação de significado que o turbante, enquanto elemento de cultura, opera em diferentes contextos históricos e sociais.

[p]ara as mulheres moçambicanas, o resgate da ancestralidade não foi apontado como incentivador ao uso do Turbante. Na análise das entrevistas, constatou-se que as mesmas não precisam de motivadores para se identificarem enquanto negras. Para essas mulheres, o Turbante faz parte do uso habitual, é um elemento tradicionalmente africano, usado nas ruas, em casamentos, identificando hierarquias entre diferentes tribos e famílias. Enquanto para mulheres negras brasileiras, o uso do Turbante tem se provado como uma importante forma de resgate, empoderamento, resistência, fortalecimento e reconexão de suas ancestralidades africanas (SILVA, 2017, p.33-34).

O turbante, enquanto elemento cultural, é traduzido como patrimônio imaterial pela simbologia que representa tanto na África como no Brasil. Isso revela que seu significado vai além de um acessório estético corporal. Embora ele também represente indumentária, contudo, historicamente, muitas vezes como parte do corpo negro, traduziu-se em voz e representação de culturas negras oprimidas. Hall (2003, p. 342), enquanto escritor negro que experimentou os efeitos da diáspora negra, embora em contexto social e histórico diferente do brasileiro, interpela para que seus/suas leitores/as “[...] pensem em como essas culturas [têm] usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação”.

A cultura negra, no contexto brasileiro, encontra-se imersa em relações complexas entre a busca por raízes africanas e as identidades híbridas da diáspora. Por isso, mas não é apenas isso,

[o] enunciativo é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais - subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural (BHABHA, 1998, p. 248).

Essa negociação enfatizada por Bhabha ocupa uma posição entre os espaços da identidade e da diferença. Tentar construir identidade para quem sempre foi tratado como diferença é a luta da população negra brasileira e, por isso, essa batalha é travada, primeiro no plano pessoal e depois no social. O discurso sobre apropriação cultural, tendo o elemento turbante, por motivo de debate, consiste em informar a todos/as que a identidade negra existe e precisa ser reconhecida. É o que trata o próximo enunciado.

Enunciado 3 – do quadro 1

Nós estamos falando sobre processos de construção identitária. [...] Negros[/as] saíram das costas Africana e vieram para o Brasil sem absolutamente nada, só com a roupa do corpo. E ainda, como se não fosse suficiente, a necessidade de apagar a história daqueles[/as] sujeitos negros[/as] institucionalmente, também simbolicamente, por exemplo, eles faziam os[/as] negros[/as] darem voltas em torno de árvores nessas costas para que as histórias deles[/as] ficassem com aquelas árvores. Esses[/as] negros[/as] que foram escravizados, foram misturados nos navios Negreiros. (NN, 2017, transcrição minha).

Para Foucault, “[...] o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 2008, p.119). Assim, o enunciado sobre “processos de construção identitária”, encontra-se imbricado à formação discursiva na dispersão dos enunciados envolvidos nos conceitos de branquitude e cultura descritos para que as pessoas que assistem ao vídeo sobre apropriação cultural entendam a importância da construção do reconhecimento de identidade para a população afro-brasileira. Mas, que identidade é essa? É possível uma identidade unificada para a população afro-brasileira?

Embora faça-se uso dos termos no singular, entendo que, nos dias atuais, convive-se com conceitos diversos, não com a cultura, mas com **as culturas**, não

com a pedagogia, mas com **as pedagogias**, não com a verdade científica, mas com **as verdades científicas**, não com a identidade, mas com **as identidades**, não com a diferença, mas com **as diferenças**, não com o racismo, mas sim com **os racismos** e assim por diante. É nas culturas, nas pedagogias, nas ciências e nas diferenças que as pessoas atuam, se relacionam, representam e são representadas.

É importante destacar que, quando NN fala de “processos de construção identitária”, ela não está falando especificamente das mulheres negras e a maneira como essas mulheres construíram suas formas de ser e estar na sociedade brasileira. Ela fala em nome de um povo. O povo afro-brasileiro. É possível perceber, pela materialidade do discurso sobre os processos de apagamento da identidade do povo africano da diáspora usados como argumento pela *youtuber*.

Mesmo a comunicadora sendo mulher negra, apresentando-se como feminista e falando sobre um elemento cultural (turbante) usado por mulheres, ela não traça uma trajetória de identidade da mulher negra, a simbologia que o turbante teve historicamente para as mulheres negras brasileiras e nem flexiona o gênero em sua fala. Sua formação discursiva invisibiliza essas mulheres pela explanação da totalidade de um povo, excluindo assim, a identidade de gênero que me parece importante nessa fala em referência ao debate estabelecido nas redes sociais.

Considero que trilhar um caminho para falar de identidade é percorrer por trajetórias tortuosas e indefinidas, uma vez que se trata de um conceito polissêmico, impossível de estabelecer fechamentos teóricos. Todavia, partirei da análise implementada por Hall (2006), ainda que de forma sintética, para entender três concepções históricas de identidade. Para o autor, a distinção sobre a identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno é que permite avançar na compreensão a respeito do conceito de identidade híbrida.

O sujeito do iluminismo possuía uma identidade individualista, pautada na figura masculina branca e europeia. Ela nascia com ele e evoluía permanecendo essencialmente a mesma. O sujeito era centrado, dotado da razão e consciente

de suas ações. Trata-se, assim, de uma identidade contínua, essencialista e integral.

O sujeito sociológico enfrenta a complexidade do mundo moderno. A concepção de identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade. Assim, o sujeito não é autônomo ou suficiente em si mesmo, mas tem os valores, os símbolos, a cultura mediada pela relação social, sendo ele formado e modificado no contato com outros mundos culturais.

O sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencialista ou permanente. Trata-se de uma identidade móvel em constante transformação pelas representações a que o sujeito está exposto e pelas interpelações dos sistemas institucionais. Trata-se de uma pessoa fragmentada com uma identidade definida historicamente e encontra-se em constante deslocamento. Por isso, o sujeito encontra-se em uma crise de identidade.

Os movimentos sociais dos últimos anos, tais como, o feminismo, o movimento negro, luta pelo desarmamento, pela ecologia, entre outros permitiram a formação de novas identidades. A ideia de uma identidade única, estável, fixa, que seja completa em sua essência, tornou-se utopia para o sujeito contemporâneo. As pessoas estão em contínua mudanças. Suas identidades, em deslocamentos constantes. Suas maneiras de estar em sociedade e atuar sobre ela são resultados de rupturas e descontinuidades. Assim, a unificação das pessoas em torno do interesse de classe encontra-se em declínio. Nas palavras de Hall,

[a]s pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (HALL, 2006, p. 20-21).

A maneira como as pessoas se veem representadas e como são interpeladas orienta operações que compõem as suas identidades. Mas essa identificação não é instantânea; passa por diversas situações de perdas e ganhos em um percurso de constantes modificações produzindo no sujeito uma identidade aberta e inacabada. “Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito

como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*". (HALL, 2006, p. 21, grifo do autor). A diferença é aquilo que escapa a qualquer tentativa de homogeneização das identidades.

Duas tentativas de homogeneizar identidades são: a ideia de unificar as identidades pela cultura nacional e a globalização que, pela cultura econômica, tenta incutir uma identidade global. Ambas não levam em conta as diferenças, mas se veem constantemente questionadas, sendo pressionadas a caminhar sobre um processo constante de inclusão e exclusão. Detenho-me, a princípio, no modelo de identidade cultural nacional e explano, ainda, que, de forma resumida, no caso brasileiro que para criar uma identidade de cultura nacional, foi preciso historicamente negar as diversas culturas que compunham o país.

Munanga (2009) ressalta que para criar uma identidade ou personalidade coletiva é preciso entender três componentes essenciais que fazem parte desse processo. São eles: o histórico, o linguístico e o psicológico. A harmonização desses três fatores seria a efetivação de identidade cultural "perfeita" nos grupos sociais.

O histórico é o elo entre o presente, o passado e o futuro. Ele une diversos elementos pelo sentimento de pertencimento de uma construção histórica de identidade de um povo que permite dar continuidade no presente e projetar um futuro pela transmissão, usos e costumes dessa história às novas gerações. A busca pela ancestralidade é fio que permite a ligação de sentido no presente e gera sensação de segurança, e esse é o motivo pelo qual muitos povos preservam sua história e buscam lembrá-la constantemente. "Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e dos colonizados" (MUNANGA, 2009, p.12).

O linguístico é outro elemento fundamental para a construção de identidade nacional cultural. A língua é o código primordial para a preservação da história e da cultura. Não é por acaso que os jesuítas vinham ao Brasil catequizar os índios enquanto os/as negros/as eram proibidos/as de se comunicarem em suas línguas maternas e tinham que aprender falar a Língua Portuguesa. Posteriormente ao período colonial (1500 a 1822) e Imperial (1822 a 1889), na República da era Vargas, conhecido também como Estado Novo (1937-1945), criaram-se leis

proibindo o uso de outra língua que não fosse a Língua Portuguesa. Não entrarei no detalhe histórico dessa lei. Apenas a citei para enfatizar a importância da língua nacional como processo de construção de uma identidade cultural nacional. Em relação aos/as negros/as, segundo Munanga (2009), ao que se refere à língua, a perda só não foi total porque nos terreiros e nas práticas das religiões de matriz africanas preservou-se a comunicação entre os humanos e os deuses.

Outro fator é o psicológico, muitas vezes usado pelos racialistas, que ancoravam seus pensamentos em elementos biológicos para explicar os comportamentos dos/as negros/as. Esses argumentos, embora já desconstruídos no campo da ciência, deixaram consequências nefastas para a população afro-brasileira. Os estereótipos, entre outros de preguiçoso, indolente, primitivo, violento para os homens e de barraqueira, serviçal, hipersexualizada, para mulheres, foram inventados a partir dessa ênfase, fixando como marca de identidade a ser “superada” pelo ideal modelo de cordialidade e de bom comportamento a ser seguido que era do homem branco.

No Brasil, o processo de constituição de uma identidade cultural nacional foi permeado por ambiguidades. A obra de Gilberto Freyre *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933, que não omitiu violências no processo de constituição do povo brasileiro durante o período colonial, mas enfatizou a convivência harmoniosa entre brancos/as, índios/as e negros/as, contrasta com as revoltas nos quilombos de: Negro Cosme/Balaiada, em Vale do Itapecuru, no Maranhão (1842), Quilombo dos Palmares, na União de Palmares, em Alagoas (1678), Quilombo do Buraco do Tatu, em Salvador, na Bahia (1763), Engenho Santana, em Ilhéus, na Bahia (1789 e 1824), Bairro de Itapoan, em Salvador, na Bahia (1814), Carrancas, em Cruzília, no Estado de Minas Gerais (1833), Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga, em Cavalcanti, Monte Alegre, e Terezina, no Estado de Goiás (1722), Manoel Congo, em Vassouras/Paty do Alferes, no Rio de Janeiro (1838), apenas para citar alguns.

A constituição dos quilombos como revolta contra a escravidão demonstra que a convivência entre negros/as, índios/as e brancos/as não foi harmoniosa e nem permeada de benevolência. Todavia, a negação dos conflitos esteve presente na história e em diversos seguimentos sociais. Dois anos após a

abolição da escravatura (1888), afirma Schwarcz (2012), que no governo do Marechal Deodoro tentava-se esquecer a escravidão pela letra do hino⁵¹ da Proclamação da República, criado em 1890, expressa nos versos: “Nós nem cremos que escravos outrora, Tenha havido em tão nobre País... Hoje o rubro lampejo da aurora, Acha irmãos, não tiranos hostis. Somos todos iguais!” (BRASIL, 1890, s/p).

Pela premissa “Somos todos iguais”, a República brasileira tenta incutir o pensamento de uma identidade cultural nacional, objetivando, assim, aliviar os conflitos e tensões que, por ventura, viessem ocorrer pelos mais de 300 anos de escravidão e, por consequência, ignorando as diferenças instaladas desde a origem de construção do país, as quais compõem uma nação multicultural. Essa identidade nacional é centrada, então, na figura do mestiço, que simboliza a convivência “pacífica” entre os povos pela miscigenação e, ao mesmo tempo, representa um meio para se chegar à perfeição de ser branco. Para que a tolerância fosse exaltada, o Governo republicano tomou algumas medidas:

A capoeira — reprimida pela polícia do final do século passado e incluída como crime no Código Penal de 1890 — é oficializada como modalidade esportiva nacional em 1937. Também o samba passou da repressão à exaltação, de ‘dança de preto/[a]’ à ‘canção brasileira para exportação’. Definido na época como uma dança que fundia elementos diversos, nos anos 1930 o samba sai da marginalidade e ganha as ruas, enquanto as escolas de samba e os desfiles passam a ser oficialmente subvencionados a partir de 1935 (SCHWARCZ, 2012, p. 46).

Nesse processo ambivalente de inclusão e exclusão, o samba é exaltado como elemento cultural de origem negra e elevado ao patamar de cultura nacional, entre outros artefatos e, ao mesmo tempo, apresenta, na maioria das letras das canções, mensagens de cunho racista que desqualifica a população afro-brasileira e enaltece a cultura branca. Um exemplo, entre vários, é o samba gravado em 1956 pelo cantor branco Germano Mathias, com o título: *Minha nega*

⁵¹ Letra do Hino da Proclamação da República. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-nacionais/hinos/hino-da-proclamacao-da-republica>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

na janela⁵². Um trecho da letra é expresso assim: “Êta nega, tu é feia que parece macaquinha, Olhei pra ela e disse: vai já pra cozinha, Dei um murro nela e joguei ela dentro da pia. Quem foi que disse que essa nega não cabia?” Dessa forma, se de um lado o samba, enquanto símbolo da cultura negra, é enaltecido, por outro, a letra expõe a mulher negra como objeto, sujeita à violência, comparada a um animal que a desumaniza e desqualificada em sua beleza. Observa-se, portanto, a prática de uma inclusão excludente que produz uma identidade negra negativa.

A identidade dos/as negros/as no Brasil enquanto nação parece ser um processo difícil e doloroso, porque “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas; no interior da *representação*” (HALL, 2006, p. 48, grifo do autor). Entendo que a representação da população afro-brasileira culminou em efeitos psicológicos negativos em que as pessoas negras marcadas pela diferença negam sua identidade a fim de alcançar a identidade das pessoas brancas.

Diante disso, para construir uma identidade negra no Brasil é preciso “tornar-se negro/[a]”. O livro de Souza (1983), *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, revela pelo campo psicanalítico a dificuldade da população afro-brasileira em construir uma identidade negra diante dos processos violentos de racismo a que são submetidos/as e os efeitos psicológicos negativos dessa condição. Então, resta ao/a negro/a escolher entre “[t]ornar-se negro/[a], portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível – desejo do/[a] Outro/[a] – de vir a ser branco/[a], são alternativas genéricas que se colocam ao/[a] negro/[a] brasileiro/[a]” (SOUZA, 1983, p. 77).

A identidade negra aqui mencionada é aceitar-se negro/a e ter orgulho dos seus valores e de sua cultura baseada na ancestralidade africana. Nesse sentido, o movimento negro no Brasil contribuiu pedagogicamente como processo exterior à educação básica formal. Falarei sobre esse movimento na análise do vídeo *Cotas raciais: sim ou não*. Construir uma identidade negra não significa a unificação identitária para todos/as negros/as visto que isso não é possível. Nas palavras de Munanga,

⁵² Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/germano-mathias/1483511/>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre ‘nós’ e ‘outros[as]’, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos[as] os[as] negros[as], considerando que todos[as] vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária entre grupo de negros[as] que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc, em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos (MUNANGA, 2009, p.11).

Quando a *youtuber* enuncia “Nós estamos falando sobre processos de construção identitária” ela entende, por meio de sua condição social e cultural, que, sobre os elementos da cultura negra descritos por ela, não se trata de criar unidade fixa na identidade negra, mas sim de reconhecer-se negro/a em uma sociedade que ainda hoje apresenta comportamentos racistas. Então, a identidade negra e a cultura negra são compostas de um hibridismo e se encontram abertas em constantes deslocamentos, mas consciente da sua luta contra o racismo.

No quadro 2, apresento a *youtuber* Gabi Oliveira expondo sua opinião sobre a questão do turbante no debate sobre apropriação cultural.

Quadro 2: Apresentação do vídeo sobre apropriação cultural pela *youtuber* Gabi Oliveira.

 <p>Vai ter branca de turbante, sim Papo DePretas</p> <p>236 mil visualizações • 1 ano atrás</p>	<p>Vídeo: Vai ter branca de turbante, sim. Canal: Depretas Youtuber: Gabi Oliveira Publicado em: 12 de fevereiro de 2017 Duração: 2 min e 20 seg Comentários: 1.465</p>
--	--

Fonte: *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTNC_V6O3QU>. Acesso em: 18 de Jan de 2018.

GO também registra e divulga um vídeo, em seu canal, com o título: *Vai ter branca de turbante, sim*. O título é uma referência à polêmica estabelecida sobre apropriação cultural, uma vez que, nas redes sociais, usava-se a *hashtag*⁵³ seguida da frase (#vaiterbrancadeturbantesim) para divulgar uma campanha a favor das mulheres brancas usarem turbantes. Gabi publica o vídeo para responder aos seus seguidores que lhe pediam para falar sobre a temática. Contudo, a *youtuber* revela-se contrariada em abordar o tema e, só o faz devido à insistência dos/as seus/suas seguidores/as.

A produção audiovisual de Gabi, embora aborde o mesmo assunto, é completamente diferente do vídeo de Nátaly Neri. Enquanto NN fala diretamente olhando para a câmera como se fosse uma aula a ensinar os/as alunos/as, Gabi gesticula para cima e para baixo, e edita o filme com ecos de sua voz três vezes em cada palavra que ela entende como passível de ironia para rebater a polêmica do caso turbante nas redes sociais. O vídeo tem apenas dois minutos e vinte segundos. O objetivo da comunicadora não é debater o tema, mas sim levantar dúvida sobre o discurso da garota branca de Curitiba e argumentar contra a repercussão de pessoas brancas que saíram em defesa da referida moça. Em relação às falas das *youtubers* sobre a temática do turbante, entendo que “[n]os dois casos, trata-se da mesma estrutura proposicional, mas de caracteres enunciativos bastante distintos” (FOUCAULT, 2008, p. 91).

O título do vídeo produzido por Gabi é, em si, um destaque sobre as relações de poder estabelecidas a respeito da problemática em torno do elemento turbante. O manifesto de pessoas brancas na internet a favor do uso de turbante por mulheres brancas é abordado na produção audiovisual da comunicadora pelo viés da sátira e da incredulidade sobre o fato ocorrido.

É preciso destacar a posição de fala das pessoas em relação a esse acontecimento que provocou a polêmica. No caso da reportagem já mencionada da Rede Record, o lugar de fala do repórter, por exemplo, é o lugar de homem branco, falando e entrevistando uma moça branca, e isso não pode ser desconsiderado sobre a repercussão em torno da questão abordada. O próprio título da reportagem com o dizer: *Jovem branca repreendida por usar turbante desabafa no Câmera Record: ‘Foi uma disseminação de ódio gigante’*, é

⁵³ Termo em inglês usado nas redes sociais para chamar atenção para uma temática específica.

significativo para compreensão da situação. Entendo que as palavras usadas no título da reportagem permitem aos/as receptores/as interpretações específicas do fato. Termos como: “repreendida”, “desabafa” e “disseminação de ódio gigante”, tendem a direcionar posicionamentos em favor da jovem branca e estabelecer opiniões contrária às mulheres negras.

Na outra posição, encontram-se as *youtubers* contra argumentando sobre o assunto, por entenderem que há manifestação racista na forma como as mídias abordaram e interpretaram o fato. Esse é o lugar de fala de mulheres negras que manifestam suas opiniões pelas mídias disponíveis na *web* e, no caso de minha análise no *YouTube*, objetivando estabelecer um contraponto no discurso midiático jornalístico inclinado à defesa da jovem branca. Entender que o lugar de fala das *youtubers* negras é um lugar histórico de cultura subalterna, periférica e desqualificada pela cultura hegemônica é importante para refutar concepções naturalizadas de relações sociais racializadas. Assim, “[o] dialógico expõe rigorosamente a falta de garantia de uma lógica ou ‘lei’ para o jogo da significação, os posicionamentos infinitamente variáveis dos locais de enunciação” (HALL, 2003, p.235).

Os diversos lugares de fala do sujeito do discurso, orientam sua formação discursiva. No enunciado 1 do quadro 2, GO demonstra que seu discurso foi construído não de forma espontânea, mas pelo poder de coerção dos seus seguidores, sendo ela compelida a falar sobre um assunto que não estava disposta a falar. Isso explica a duração do vídeo e o tom de ironia adotado na explanação do tema.

Enunciado 1 – do quadro 2

Gente, eu tava aqui pronta para gravar outro vídeo, que inclusive, vai ser gravado com essa mesma roupa. Mas, aí eu decidi falar sobre essa tal dessa polêmica, com a menina lá que tem câncer, e que tava usando turbante. E aí diz que foi abordada por uma mulher negra mandando ela tirar o turbante, **bante, bante, bante?** Quem acompanha o canal a mais tempo sabe que este é um assunto que nunca foi abordado aqui no Depretas. **Por quê? Por quê? Por quê?** Eu nunca quis. Nunca quis falar sobre apropriação cultural. Agora, falando sobre esta situação específica, que tá aí reverberando na mídia. Primeiramente, eu acredito que tipo, de 90 a 95% da população negra no Brasil, **nunca, nunca, nunca**, ouviu falar sobre apropriação cultural. Não

sabe o que é. Não acha nada demais, pessoas não negras usar turbante, *dread*, essas coisas, ok? Então, a chance de você encontrar um homem ou uma mulher negra que fale pra você tirar o seu turbante ou o seu *dread*, é tipo, a mesma chance que você tem de cair um **raio na sua cabeça, raio na sua cabeça, raio na sua cabeça**. Sim, só acontece com poucas pessoas. (GO, 2017, transcrição minha).

Os recursos disponíveis para edição de vídeos são usados no *YouTube* com o objetivo de chamar a atenção sobre o assunto e manter a audiência até o final da produção audiovisual. Em algumas situações, a edição serve para cortar pedaços indesejáveis, acelerar a voz, torna-la mais lenta, emitir eco nas palavras, entre outros recursos que permitem que a produção “ganhe” uma leveza para não exibir uma filmagem cansativa, buscando aumentar o tempo que as pessoas permanecem assistindo ao vídeo. Não é uma regra, mas geralmente trata-se de uma característica dos vídeos cômicos ou irônicos. Há vários produtores de conteúdos no *YouTube* que dedicam seu tempo a ensinar outros *youtubers* sobre os efeitos da edição de vídeos.

O curto vídeo protagonizado por GO não procura discutir a temática com os internautas, no sentido de estabelecer um processo dialógico. O discurso da *youtuber* ao referir-se à explanação da moça branca de Curitiba, é permeada pela incredulidade e pelo tom de ironia. Esse recurso discursivo utilizado produz expressividade na fala da comunicadora, chamando a atenção para a possibilidade de que a versão apresentada pela moça branca, no *Facebook* e nos jornais, não seja verdade. Nesse caso, a vontade de verdade de Gabi é que a vontade de verdade da garota branca seja uma inverdade.

É interessante pensar sobre a impossibilidade de uma mulher negra no passado histórico brasileiro (colonial, império e até mesmo início da República) fosse capaz de pôr em dúvida, publicamente, por meio da ironia, a verdade proferida por uma mulher branca. As mudanças nas relações sociais e a “[a] vida cultural, sobretudo no Ocidente e também em outras partes, tem sido transformada em nossa época pelas vozes das margens” (HALL, 2003, p.338).

Gabi sinaliza que não teve a intenção de falar sobre apropriação cultural anteriormente e também não fala nesse momento da confecção do vídeo. Seu discurso pauta-se em torno da dúvida de que a narrativa da moça de Curitiba seja

verídica. Para argumentar sua posição, a comunicadora afirma que de 90% a 95% as pessoas negras no Brasil não sabe o que é apropriação cultural e não se importam que pessoas brancas usem turbantes ou *dreds*. A *youtuber* não apresenta a fonte sobre a qual ela faz essa afirmação e brinca que a chance de uma pessoa negra pedir para uma pessoa branca tirar o turbante ou o *dred* é “a mesma chance que você tem de um raio cair na sua cabeça”, e ela afirma que: “só acontece com poucas pessoas”.

Quando Gabi coloca sobre suspeita a possibilidade de a narrativa da moça de Curitiba, produz novos pressupostos em torno da temática. Encoraja seus seguidores a pensar em outras possibilidades de abordagem do fato; oferece alternativas para pesquisar o assunto com outro “olhar”. Um “olhar” mais inquiridor, argumentativo, que busca conhecer melhor o texto e o contexto a partir do qual estabeleceu-se o impasse. Essa oportunidade ofertada de refletir de maneira diferente da forma conduzida pelas reportagens jornalísticas é educativo e formador. Educar e formar significa pensar não apenas no racismo como uma categoria única e homogênea, mas problematizar além disso. Questionar se as reportagens mencionadas pelas *youtubers*, ao supostamente posicionar a moça branca como vítima e a negra como má, não comporta outra forma de manifestação racista. Assim é preciso ultrapassar as características gerais do racismo.

Sem dúvida, o racismo possui características gerais. Mas ainda mais significantes são as formas pelas quais essas características gerais são modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas. Na análise das formas históricas de racismo, seria melhor operar em um nível mais concreto e historicizado de abstração (isto é, não o racismo em geral, *mas os racismos*) (HALL, 2003, p. 326-327, grifos meu).

Esta capacidade de abstração posiciona o termo racismo no plural para que seja possível operacionalizar sobre as formas históricas de manifestação desse fenômeno nas diversas sociedades, mas também nos contextos da vida cotidiana contemporânea, na qual são manifestos racismos diversos (institucional, velado, estrutural, explícito, entre outros). Assim, observo que em meio à dispersão do discurso antirracismo das comunicadoras, há diversas formas de

manifestação do fenômeno. Essa manifestação é exposta no enunciado 2 pela comunicadora.

Enunciado 2 – do quadro 2

Então, o que me incomoda nessa história, é a transformação de um fato em um manifesto pela liberação do uso de turbante por pessoas brancas. Quando uma proibição formal nunca existiu. E quando também, quase ninguém, no Brasil, liga pra isso. Então a gente pega um caso totalmente isolado, e dá uma super-repercussão àquilo. Quando casos que acontecem todos os dias, a gente ignora. Fora quando, sei lá, a gente fala que sofreu racismo, tem trocentas pessoas lá para questionar a história. Cadê a prova? Será que aconteceu isso mesmo? Será que você entendeu bem? E aí, a menina vai e conta lá a história, e todas as mídias do mundo, já tem como verdade Absoluta. Eu acho certo alguém ir até uma pessoa e abordar, como ela diz ter sido abordada? Não, não acho certo. Obviamente que eu não acho certo. Se eu acho que é apropriação cultural é um debate individual, que a gente tem que ter com pessoas específicas? Não, não acho. Inclusive, vou deixar uns artigos aqui embaixo falando como esse debate foi esvaziado e como esse debate precisa ser não com o indivíduo, mas com o mercado. Para menina que foi abordada, desejo melhoras. Desejo melhoras também para o seu discurso. Vamos combinar que você floreceu a história. E, no mais gente, para de me mandar e-mail sobre apropriação cultural, não vou falar disso não. (GO, 2017, transcrição minha).

A fala de GO expressa seu desconforto diante da comoção social em torno da temática que segundo sua opinião “é a transformação de um fato em um manifesto pela liberação do uso de turbante por pessoas brancas”. Essa manifestação nas diversas redes sociais entre elas o *YouTube* com as *hashtag* *#vaiterbrancadeturbantesim*, ainda que virtual, trata-se de um movimento popular. “As formas de rebelião e mobilização popular são frequentemente mais subversivas e transgressivas quando criadas através de práticas *culturais* oposicionais” (BHABHA, 1998, p.44, grifo do autor). Contudo, segundo a comunicadora, em relação ao uso de turbante por mulheres brancas, “uma proibição formal nunca existiu”. Assim, o manifesto pode apresentar peculiaridade racista e também um sinal de relações de poder, pois nenhuma pessoa branca precisa de permissão de uma pessoa negra para usar turbante na sociedade atual do século XXI.

A posição de sujeito da comunicadora, enquanto representante da coletividade da população negra, ao destacar o episódio pelo viés da sátira e da dúvida, é também manifestação de relações raciais de poder. Gabi expõe as ações de pessoas brancas que se encontram ratificadas em práticas culturais que validam a ocorrência do racismo em que “o ato de reconhecimento e recusa da ‘diferença’ é sempre perturbado pela questão de sua re-apresentação ou construção” (BHABHA, 1998, p.125). Assim, a *youtuber* interpõe situações recorrentes de manifestações racista que em sua fala são “casos que acontecem todos os dias”, porém, ignorados e questionados pelos/as brancos/as, assim como mal interpretados (Será que você entendeu bem?) pela vítima que pode não ter compreendido adequadamente a circunstância da situação, pois não processa condições de sociabilidade.

Gabi revela seu descontentamento com as mídias que se posicionaram e constituíram, por meio do discurso, a moça branca enquanto vítima de uma situação. Ela expressa-se assim: “E aí, a menina vai e conta lá a história, e todas as mídias do mundo, já tem como verdade absoluta”. A falta de polifonia em relação ao assunto pode ser caracterizada como um episódio de racismo por parte das mídias jornalísticas pela vontade de verdade sobre a história relatada pela moça branca e a espetacularização da suposta violência sobre uma pessoa com câncer por parte de pessoas negras.

A vida cultural tem sido transformada pela presença e pela voz dos marginalizados, pois afirma Hall (2003, p. 338) que,

[d]entro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, a ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural.

No presente histórico do século XXI é interessante perceber como o espaço das mídias digitais, entre elas o *YouTube*, têm contribuído para dar

visibilidade à diferença ou, em uma expressão mais adequada, aos Estudos Culturais, às diferenças. Em relação à população negra, o espaço das redes sociais trata-se de um ambiente produtivo para contestação não apenas a respeito de manifestações racistas, mas também como oportunidade de conhecimento sobre a história e a cultura negra. Esse lugar entendido como um universo midiático onde há expressões positivas de práticas culturais das diferenças apresenta um caráter ambíguo. Ele pode apresentar-se como um local em que a diferença pode não fazer diferença alguma.

Ao expor no plano teórico e também pelas práticas culturais a (des)construção entre a cultura erudita e a cultura popular, Hall (2003) contextualiza a diferença enquanto produtora de deslocamentos nessa fronteira. Assim é preciso compreender que, para o autor, o conceito de hegemonia cultural não pode ser traduzido como vitória e dominação ou então entre um jogo cultural de quem perde e quem ganha, mas “sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura; trata-se sempre de mudar as disposições e configurações do poder cultural e não se retirar dele” (HALL, 2003, p.339).

Mudar as organizações do poder cultural, como sugere o autor, passa pelo processo pedagógico. GO demonstra acreditar que a discussão sobre apropriação cultural não é um debate individual, que precisa ser discutido com pessoas específicas. A comunicadora disponibiliza artigos e *links* para ampliar os conhecimentos sobre a temática, revelando que esse debate foi esvaziado, e como precisa ser não com o indivíduo, mas com o mercado. A *youtuber* não quis discorrer sobre o assunto em sua fala, mas deixou *links* para ampliar a pesquisa e o conhecimento dos internautas. GO relata que não acha correta a maneira pela qual a garota branca diz ter sido abordada, mas ela finaliza sua fala, novamente, duvidando da versão fornecida pela moça branca de Curitiba. Usando de ironia, outra vez, afirma que deseja melhoras não só para a moça branca, mas também para o discurso dela.

O turbante aqui problematizado como diferença (símbolo da cultura negra) que representa a diferença (pessoas negras, em especial mulheres negras), no presente histórico ocupa uma posição, ancorada nas formulações de Bhabha (1998) sobre “entre-meios”, “entre-lugares”. Posso arriscar, entre-culturas. Uma

condição ambivalente que tenciona hierarquias e, “quando as hierarquias sociais são derrubadas, uma inversão dos valores e símbolos culturais [têm] que acontecer, mais cedo ou mais tarde” (HALL, 2003, p.220).

Essa ambivalência parece ser boa pelo fato de mulheres brancas usarem elementos da cultura negra, e de que, a “disputa” nas mídias proporciona a oportunidade de (re)construir conhecimentos apagados historicamente. Mas é ruim o fato de outras pessoas brancas negarem que o turbante seja ou esteja na cultura negra. Quando, por exemplo, brasileiros/as compram um kimono (atualmente o mundo da moda realizou a releitura desse artefato, lançando-o como indumentária cotidiana), compreende-se que a origem dessa vestimenta é de origem japonesa. A tentativa de desqualificar o turbante como artefato cultural de origem africana, ainda que ele seja usado em outros países também, é um esforço para invisibilizar a diferença novamente, mas em outro período e contexto social histórico. Por isso, concordo com Hall que o conceito de ambivalência entre outros como hibridismo e interdependência, mesmo que provoquem deslocamentos na organização social, “*não destroem a força operacional do princípio hierárquico da cultura*” (HALL, 2003, p. 239 grifos do autor), mesmo que teoricamente esse princípio já tenha sido (trans)formado.

Na análise do próximo vídeo, pretendo discorrer sobre os enunciados racismo institucional, violências simbólicas e epistemicídio, expressos no discurso da *youtuber* NN.

4.4 RACISMO INSTITUCIONAL: VIOLÊNCIAS SIMBÓLICAS E EPISTEMICÍDIO

Quadro 3: Apresentação do vídeo sobre racismo institucional pela youtuber Nátaly Neri.

 <p>NEGROS NA UNIVERSIDADE - RACISMO INSTITUCIONAL,</p> <p>51 mil visualizações • 11 meses atrás</p>	<p>Vídeo: Negros na Universidade. Racismo institucional.</p> <p>Canal: Afros e Afins</p> <p>Youtuber: Nátaly Neri</p> <p>Publicado em: 07 de maio de 2017</p> <p>Duração: 10 min e 20 seg</p> <p>Comentários: 626</p>
--	---

Fonte: *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oRy-IVhmVjk>>. Acesso em: 20 de jan. de 2018.

A educação é campo de excelência em que a pessoa exerce e desenvolve suas potencialidades, objetivando sua formação integral como ser humano. Por isso, a educação é um dos direitos sociais garantidos na Constituição Federal brasileira de 1988. Historicamente, o Estado brasileiro, nos períodos Colonial (1500-1822), Imperial (1822-1889) e Republicano (1889 até hoje), foi protagonista de atos de discriminação contra a população afro-brasileira. No império, por exemplo, pouco antes da Proclamação da República, as legislações eram expressas da seguinte forma:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros[as] dependia da disponibilidade de professores[as]. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os[as] negros[as] só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas para impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Parece que o racismo e a discriminação negativa são consequências fatais da sociedade escravocrata, e essa legislação no Império corrobora o racismo institucional e discrimina negativamente a população negra no país.

Posteriormente, com a emergência da República, despontando como um novo sistema político que promulgava a cidadania para todos/as os/as brasileiros/as, havia a esperança de inclusão da população negra, porém isso não

ocorreu. Os/as negros/as foram marginalizados, conforme Domingues (2007). O presidente naquela ocasião, Marechal Deodoro da Fonseca, emitiu o Decreto nº 528, de junho de 1890, que regulamentava a entrada de imigrantes no país, pelo texto:

Art. 1. É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, exceptuando os/[as] indígenas da Ásia, ou da África, que somente mediante autorização do Congresso nacional poderão ser admitidos/[as] de acordo com as condições que forem então estipuladas (BRASIL, 1890).

Essa lei deixava explícito que os/as indígenas africanos/as não eram bem vindos/as ao país e que a permissão de sua entrada seria submetida à autorização do Congresso Nacional. Assim, os/as africanos/as que antes eram trazidos pela diáspora negra forçada, agora eram impedidos de entrar no Brasil.

A institucionalização do princípio da ideologia do branqueamento começava a ganhar corpo e sua confirmação se deu pela legislação posterior no Governo Vargas, pelo Decreto de lei nº 7.967, sancionado em 18 de setembro de 1945. Essa lei implementou a política de imigração no país, e dois artigos são essenciais para compreender o racismo institucional. São eles: o Artigo 2 cujo texto destaca que:

[a]tender-se-á, na admissão dos/[as] imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência européia, assim como a defesa do/[a] trabalhador/[a] nacional (BRASIL, 1945).

A expressão da lei neste artigo, não reconhece a população africana e indígena como composição étnica do Estado brasileiro, outrossim, enfatiza que a formação do povo brasileiro é de ascendência europeia expressando sobre o fenótipo ideal de “caraterísticas mais convenientes”.

A mesma lei no capítulo II sobre a colonização explanava sobre a divisão de lotes de terras para venda, doação e concessão. No Artigo 50, o texto de lei instrui que “[n]os núcleos coloniais, 30% dos lotes, no mínimo, deverão ser

concedidos ou evadidos a calenos brasileiros; o restante será distribuído equitativamente, até ao máximo de 25% (vinte e cinco por cento), a cada uma das outras nacionalidades” (BRASIL, 1945). Essa divisão de terras não incluiu a população afro-brasileira. No parágrafo único do mesmo artigo, afirmava-se: “[n]a falta de colonos brasileiros, parte dos lotes a eles reservados poderá, com autorização do órgão competente, ser ocupada por estrangeiro, de preferência portugueses” (BRASIL, 1945). Assim, o povo negro no Brasil foi preterido de qualquer forma de direito social nas diversas áreas em que o Estado se fazia presente pela legislação.

A República brasileira, no final do século XIX e durante o século XX, firmada no lema “ordem e progresso”, orientava-se pela expectativa de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico no formato das nações europeias. Quando a esse contexto, Felipe e Teruya (2016) afirmam que a população afro-brasileira se constituiu em um obstáculo para a construção de um projeto de modernidade baseado no sujeito iluminista. Nas palavras dos autores,

[n]o projeto da modernidade idealizado pelos iluministas, o Outro é frequentemente definido com base nas teorias totalizantes e universais que almeja um padrão ideal no sujeito branco, homem e eurocêntrico. Os arquitetos da modernidade que tratam de raças e etnicidade diferentes para solidificar as fronteiras de raça e etnia criaram os discursos das teorias biológicas e científicas para provar a inferioridade desse Outro (FELIPE; TERUYA, 2016, p. 52).

Assim, se não havia lugar para os/as negros/as no projeto de modernidade para o Brasil, na escola pública, como um dos sistemas que configuram parte da sociedade, também não se contemplava a população afro-brasileira. Dessa forma, estar à margem da sociedade era o local reservado aos/as negro/as brasileiros/as, e esse tratamento perdurou e se intensificou após a abolição da escravatura no Brasil. O fator de exclusão não ocorria apenas nas diversas formas sociais de violências contra o povo negro, mas era ratificada pelo Estado.

Empreendi essa introdução para contextualizar parte da história educacional da população negra no Brasil, objetivando dar suporte para o entendimento de enunciados no Vídeo de NN sobre o/a negro/a na universidade. Ao apresentar-se

para o público, a *youtuber* em seu discurso, expõe três conceitos que podemos tomá-los como enunciados.

O vídeo *Negros[as] na universidade: racismo institucional*, é produzido a partir de uma experiência pessoal da comunicadora em sua trajetória como acadêmica na Universidade Federal de São Paulo. Em sua fala, NN relata os processos de exclusão e racismo que vivenciou. Mas é também um vídeo pedagógico, como uma aula para as pessoas que assistirem, pois a formação discursiva na qual estão inseridos os enunciados violências simbólicas, epistemicídio e racismo institucional traz ensinamentos que mesmo sem a pretensão de esgotar o conhecimento sobre o tema, levanta curiosidade, desloca posições e tenciona opiniões dos espectadores. Conforme Foucault (2008) o enunciado revela a condição de existência da “coisa dita e escrita”.

Enunciado 1 – do quadro 3

No meu primeiro ano de universidade, um professor foi entregar para mim um trabalho corrigido, olhou nos meus olhos e disse: eu fiquei horas e horas jogando trechos do seu trabalho na internet. Eu tinha certeza que você tinha plagiado alguém. Tem certeza que você não plagiou? hahahaha. O espaço acadêmico é um espaço extremamente **violento** e a gente entra pra falar sobre **violências simbólicas**. É um espaço que te empurra para fora todo tempo. [...] É um ambiente que é tão branco, que é tão elitizado, que é tão feito e pensado para uma elite branca, que faz com que você se sinta constantemente expelido/[a] daquele lugar. O espaço universitário para pessoa negra, ele é absolutamente torturante e ele é angustiante. Ele faz com que você desenvolva inúmeros problemas, com que você desenvolva uma baixa auto-estima acadêmica e intelectual absurda, [...] Há uma certeza absoluta de que se você não estudou nas melhores escolas, se você não teve dinheiro para viajar para fora, ou se você não teve os melhores ensino de línguas, ou se não sabe articular milhares de autores/[as] franceses/[as] e ingleses/[as] e norteamericanos/[as] em um só texto, você jamais vai ser capaz de estar naquele ambiente com excelência [...], se você é uma pessoa negra, que não é rica, e que mesmo que você for rica, você não consegue, porque as violências são tão grandes, mas tão grandes, que é muito difícil ficar no espaço que é majoritariamente branco e feito contra você, contra sua permanência. (NN, 2017, transcrição minha).

O conceito de violência simbólica, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2006), explica como a legitimação das produções simbólicas

difundidas pelas classes dominantes favorecem a inculcação de crenças, mitos, modos de ser, pensar e agir nas classes dominadas. É uma forma de violência quase imperceptível, exercida por um grupo social que detém o poder simbólico sobre o outro grupo que se sujeita ao sistema simbólico, produzido para atender a um interesse particular, com pretensões de universalizar o sentido da vida por meio do consenso e da “reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 2006, p. 10). Tiradentes (2015, p. 34) interpreta como “um mecanismo utilizado de forma sutil por classes dominantes a fim de legitimar certas crenças, comportamentos ou tradições”. Dessa forma, os dominados estariam propensos a reproduzir inconscientemente as formas estruturais impostas pelos dominantes, validando o processo de dominação por pensar que são inevitáveis ou naturais.

Penso que o conceito de violência simbólica para descrever as relações baseadas em classes não é adequado nessa pesquisa para analisar as relações hierarquicamente racializadas. Na formação discursiva referente ao enunciado 1 do quadro 3, a comunicadora expressa a consciência que tem sobre as violências que sofreu em ambiente acadêmico e evidencia sua indignação diante dos acontecimentos na seguinte mensagem: “se você é uma pessoa negra, que não é rica, e que mesmo que você for rica, você não consegue, porque as violências são tão grandes, mas tão grandes, que é muito difícil ficar no espaço que é majoritariamente branco e feito contra você”. Assim, na fala da *youtuber*, a violência do racismo não se encontra somente na condição econômica, e ela, enquanto vítima, não reproduz ou naturaliza a violência que sofre.

Quando o professor de NN revela que ficou horas na internet pesquisando o texto dela com a certeza de que ela havia plagiado alguém e depois, em tom irônico, lhe perguntou se ela tem certeza que não plagiou, revela alguns pontos de reflexão. Primeiro, a relação de poder que confere ao professor tal atitude é basicamente sua condição de homem (provavelmente branco) e professor diante de uma aluna e mulher negra. Essa relação operacionalizada na construção historicamente instituída segue a ideia de continuidade, pois “[...] dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito” (HOOKS, 1995, p. 468).

Segundo, pelo fato de uma aluna negra produzir um texto de qualidade é condição de irrupção para o professor que julgava, de imediato, a incapacidade intelectual da aluna. Assim o fato confere poder a NN que desestabilizou o racismo institucional naquele momento. Esse movimento social de relações opera como marcadores para que as pessoas, aos poucos, compreendam “que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes constituídos” (GOMES, 2017, p. 70).

Na sequência discursiva, a comunicadora revela sentimentos negativos que pessoas negras desenvolvem dentro do espaço acadêmico, o qual ela afirma ser torturante e angustiante. A denúncia da *youtuber* sobre violências presente no espaço acadêmico expressa três situações: a falta de representatividade, de acolhimento e de pertencimento.

Primeiro, a representatividade ou a falta dela exposta na fala de NN, que afirma, “É um ambiente que é tão branco, que é tão elitizado, que é tão feito e pensado para uma elite branca”, é a constatação histórica de que o espaço universitário no Brasil é hierarquizado não só pela condição econômica, mas também racial. Nesse caso, posso dizer que há continuidade de um processo histórico que já ocorreu e que continua ocorrendo. Um ambiente feito e pensado para branco/a trata-se de discriminação indireta, que,

[...] algumas vezes também chamada de discriminação invisível ou discriminação institucional tem sido identificada como aquela cuja desigualdade de tratamento não se realiza através de manifestações expressas de racismo, mas sim de práticas aparentemente neutras. (THEODORO; JACCOUD, 2005, p.113)

A denúncia da comunicadora também opera como ponto de descontinuidade por usar o recurso da mídia para falar sobre o fato. Assim, políticas de ações afirmativas ganham notoriedade e legitimidade por causa das situações como o relato de NN. O papel dessas políticas públicas é democratizar o acesso as universidades e contribuir para diversificar o público acadêmico, rompendo com o ciclo de exclusão.

A falta de acolhimento: “É um espaço que te empurra para fora todo tempo [...] o seu lugar não é aqui, saia [...] faz com que você se sinta constantemente expulso daquele lugar”. A falta de acolhimento pela universidade e, nessa

situação, me refiro às pessoas brancas, pode ocorrer porque eles/as possuem o receio de que o nível acadêmico, a qualidade na educação superior seja prejudicado com a ocupação dos espaços universitários pelos/as negros/as. “Embora não o explicitem, retomam implicitamente argumentos do racismo científico do século XIX” (SILVÉRIO, 2005, 149). Para esse autor, o/a professor/a universitário/a tem um papel fundamental no sucesso ou fracasso dos/as alunos/as e revela que:

[...] alguns professores universitários deixam unicamente por conta dos estudantes o sucesso ou insucesso nos estudos. Alguns exibem, por incrível que pareça com certo orgulho, o alto número de reprovações ou abandono nas disciplinas que lecionam (SILVÉRIO, 2005, 150).

O terceiro fator, o pertencimento, na expressão: “Há uma certeza absoluta de que se você não estudou nas melhores escolas, [...], você jamais vai ser capaz de estar naquele ambiente com excelência”. Para que uma pessoa sinta-se pertencente a um ambiente, é preciso que ela sinta-se representada e também acolhida. Os três fatores são inexistentes em um ambiente onde há preconceito racial e discriminação. Assim, é preciso entender que:

[a] literatura recente tem ressaltado a diferença entre o preconceito racial e a discriminação. Enquanto o preconceito racial, e mesmo o racismo, têm sido classificados como fenômenos de ordem subjetiva, expressando-se por meio de valores, idéias e sentimentos, a discriminação racial tem sido entendida como ação de exclusão, restrição ou preferência que impede o tratamento ou acesso igualitário a direitos e oportunidades em função da cor. E a própria discriminação, enquanto ato de distinção e exclusão, expressa-se por intermédio de diferentes formas, na vida social. A esses diferentes fenômenos, cabe interpor ações públicas igualmente distintas. (THEODORO; JACCOUD, 2005, p.113)

Vale ressaltar que o autor se refere à discriminação racial em que há processos de exclusão. Explico porque alguns autores, como por exemplo Medeiros (2005), usam o termo discriminação positiva para definir situações relativas à inclusão de pessoas negra pelas políticas de ações afirmativas: esta discriminação positiva é colocada em prática geralmente quando há banca de avaliação em concursos públicos ou vestibulares para identificar pelo fenótipo,

que é a manifestação de reconhecimento visível de um genótipo negroide no candidato à vaga separada para as cotas raciais.

Penso que a necessidade de adjetivar o termo não tira dele o caráter discriminatório, e se para implementar políticas públicas é necessário usar essa expressão e essa prática, revela o quanto o Brasil está longe de uma sociedade igualitária no quesito racial.

Uma das maneiras de violência contra a população afro-brasileira é a desqualificação e o apagamento dos conhecimentos produzidos na e para a cultura negra. O enunciado 2 do quadro 3, expressa essa situação.

Enunciado 2 – do quadro 3

Também, nesses cinco anos na universidade eu tive aula apenas com dois professores negros, e dois professores negros, homens, porque nas Ciências Sociais eu nunca tive aula com a professora negra mulher. Eu só fui conhecer nomes importantíssimos como: Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Neusa Santos Souza, depois que eu sai da sala de aula. Dentro de sala de aula, eu jamais ouvi falar sobre intelectuais brasileiras que foram fundamentais para minha construção enquanto indivíduo [...] **Epistemicídio** é justamente esses processos que retiram a pessoa negra, desse lugar de possibilidade na educação. Mas **epistemicídio** também, fala uma coisa muito importante, que é a omissão e a negação das contribuições afro-brasileiras e africanas para o espaço acadêmico. [...] se isso já é complicado no meu curso, de que fala sobre classe e sobre raça, imagina em cursos que não são. [...] nós não temos na grade fixa, autores negros. [...] Então, tem aluno[a] que se forma em Ciências Sociais sem nunca ter ouvido falar sobre autores[as] negros[as], sem nunca ter ouvido discussões raciais, [...] Uma coisa muito comum que acontece, com várias amigas minhas, e que querem estudar questões negras, e a professora ou professor não ter conhecimento algum sobre literatura pra oferecer pra ela desenvolver a pesquisa, tipo, aí desculpa essa não é minha área, você pode achar outro[a] professor[a]? Não é a área de ninguém! (NN, 2017, transcrição minha).

O conceito de epistemicídio, segundo Gomes (2017) e Carneiro (2005), foi desenvolvido por Boaventura de Souza Santos. Na concepção usada pelo autor o termo é entendido como um mecanismo de apagamento – daqueles que constituem o grupo dos diferentes – bem como dos conhecimentos produzidos por eles/as. Os efeitos dessa prática são manifestos nas relações de poder e saber onde se negam a cultura, a razão e a civilização da diferença.

Há uma estreita relação entre genocídio e epistemicídio que operou no processo de expansão da Europa. Santos (1995, p.328) afirma que “eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos”. Entendo o estranho nessa situação como diferença. Tudo que não faz parte daquilo que é a norma, o padrão e que destoa do modelo. Por isso, o conhecimento que também é diferente não apresenta base de sustentação sólida e, portanto, não é válido. O epistemicídio, então, faz “morrer” aquilo que ainda está vivo e que não foi eliminado pelo genocídio. Trata-se de uma morte em vida, ratificada pela negação da cultura e do conhecimento daqueles/as que são os/as diferentes, objetivando,

subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os[/as] trabalhadores[/as], os[/as] índios[/as], os[/as] negros[/as], as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS 1995, p. 328).

Quando a *youtuber* cita que não teve aulas com professoras negras e que o conhecimento que ela teve sobre autoras negras só ocorreu fora dos bancos acadêmicos, releva que a universidade tem participado da efetivação desse epistemicídio de intelectuais negros/as. No cotidiano da academia e na rotina há ausência dessas petições. Os/as alunos/as não costumam reivindicar autores e indicar disciplinas para grade curricular que, em certa circunstância, parece ser algo banal, no sentido de que já está posto o que deve ser aprendido. Contudo, afirma Bhabha que é justamente,

nessas banalidades que o estranho se movimenta, quando a violência de uma sociedade racializada se volta de modo mais resistente para os detalhes da vida: onde você pode ou não se sentar, como você pode ou não viver, *o que você pode ou não aprender*, quem você pode ou não amar (BHABHA, 1998, p.35 grifo meu).

Esse movimento citado por Bhabha encontra-se no vídeo da comunicadora relatando a “morte” a respeito dos saberes sobre os/as negros/as e sua cultura que ocorre na universidade quando é negado o acesso aos/as estudantes a respeito de conhecimentos que, segundo NN, foram fundamentais para sua construção enquanto ser humano e, nesse caso, são saberes que poderiam fazer a diferença junto aos/as demais alunos/as não negros/as para discussão no campo da educação para relações étnico-raciais. A comunicadora revela que: “nesses cinco anos na universidade eu tive aula apenas com dois professores negros, e dois professores negros, homens, porque nas Ciências Sociais eu nunca tive aula com a professora negra mulher”. Assim, o epistemicídio, além de ser pela questão racial, é também expandido para a questão de gênero. Segundo Accorsi (2018, p. 76), “as mulheres negras têm lutado para que sua voz não seja mais mediada por outras identidades, uma vez que a cultura da mulher negra tem sido alvo de discussões de gênero, mas também das problematizações sobre raça e etnia”.

As intelectuais citadas pela comunicadora como Conceição Evaristo⁵⁴, Sueli Carneiro⁵⁵, Lélia Gonzalez⁵⁶ e Nilma Lino Gomes⁵⁷ são escritoras negras com

⁵⁴ Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em 29 de novembro de 1946 em Belo Horizonte. Doutora pela Universidade Federal Fluminense, graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escritora de várias obras, teve em 2017 publicado em inglês nos Estados Unidos, o romance *Ponciá Vicêncio*, de 2003. Em 2015, venceu o Prêmio Jabuti de Literatura com *Olhos D'água* na categoria Contos e Crônicas. Fonte Estante Virtual. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/conceicao-evaristo>>. Acesso em: 18 de jan. 2019.

⁵⁵ Aparecida Sueli Carneiro Jacoel, nascida em São Paulo no dia 24 de junho de 1950, é Doutora pela Universidade de São Paulo (USP), filósofa, escritora e fundadora e coordenadora-executiva do *Geledés* – Instituto da Mulher Negra São Paulo SP. Fonte Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf> Acesso em: 18 jan. 2019.

⁵⁶ Lélia de Almeida Gonzales, nascida em 1º de fevereiro de 1935, graduada em História, Geografia e Filosofia pela Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Comunicação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Escritora e militante do Movimento Negro brasileiro. Lecionou em universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Gama Filho (UGF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e, também, em Colégios, como o Santo Inácio e o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ) Faleceu em 1994. Fonte: dissertação de Mestrado de Raquel Barreto de Andrade. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp020930.pdf>>. Acesso em: 18 de jan. 2019.

⁵⁷ Nilma Lino Gomes, nascida em 13 de março de 1961, é graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutorado na Universidade de Coimbra,

vários livros publicados e vasto conhecimento sobre a cultura e identidade da população afro-brasileira. Assim, de acordo com Carneiro, o epistemicídio,

se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o/a negro/a], enquanto é legitimado o discurso do/a branco/a] sobre o/a negro/a]. Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos/as pesquisadores/as] e ativistas negros/as] sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores/as] negros/as] não-brasileiros/as], ou no fato de quão poucos intelectuais negros/as] brasileiros/as] alcançaram prestígio nacional e internacional. Os/as] ativistas negros/as], por sua vez, com honrosas exceções, são tratados/as], pelos/as] especialistas da questão racial, como fontes de saber mas não de autoridade sobre o tema (CARNEIRO, 2005, p. 60).

É importante ressaltar que o ativismo dos movimentos sociais da população afro-brasileira marcou presença na história dos/as negros/as no Brasil em processos históricos de construção e constituição desse povo. E enfatizo, na questão educacional, que esses movimentos sociais foram importantes porque fizeram acontecer e estiveram presentes quando a escola formal negligenciou e se omitiu de prestar escolaridade ao povo negro (GOMES, 2017), (DOMINGUES, 2007).

A *youtuber*, afetada por sua condição pessoal de mulher negra, explana a respeito do epistemicídio e critica a falta de disciplinas com referências a autores/as negros/as, quando afirma: “[...] a primeira disciplina que eu tive sobre questões negras, que foi, acho, teoria e história afro-brasileira e africana, foi tipo, uma disciplina eletiva, que nem era obrigatória para os alunos Ciências Sociais [...]”. De acordo com seu relato, é possível alunos/as saírem do curso de graduação sem nunca ter estudado sobre relações étnico-raciais. Se em um curso

supervisionado por Boaventura de Souza Santos. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Coordenou também o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED, durante a Gestão 2012-2013. Foi também membro do Conselho Nacional de Educação no período 2010-2014, designada para a Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes>> Acesso em: 18 jan. 2019.

onde o estudo dessas relações raciais deveria ser relevante na formação sejam eles/as bacharéis ou licenciados/as e isso não acontece, penso que os demais cursos de licenciatura no país devem passar por processo semelhante.

Nesse caso, a formação do/a professor/a fica deficitária, pois são esses/as profissionais que deveriam pôr em prática na educação básica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN 9394/1996 Art. 26-A, a qual estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Como é possível os docentes ensinarem algo que não aprenderam e nem foram incentivados/as a pesquisar? Conforme já mencionado na análise do enunciado de número 3 desse trabalho, citando a pesquisa de Luiz (2013), que os cursos de formação continuada para docentes da educação básica não são suficientes para que os professores/as obtenham conhecimentos necessários para a aplicação da lei já mencionada. Sendo assim, entendo que o epistemicídio citado por NN passa a ser progressivo do curso superior para a educação básica.

Por fim, a NN manifesta sua indignação em relação ao fato de seus colegas desejarem pesquisar sobre questões negras e não encontrar professores para orientação. Segundo ela, muitos se desculparam informando que não é a sua área de atuação e pesquisa. A comunicadora desabafa: “não é a área de ninguém”. Essa informação ratifica o epistemicídio sobre o saber acadêmico relativo as relações raciais que são “ignorados pelos sistemas de transmissão da cultura, principalmente as universidades e os sistemas de produção do conhecimento das universidades” (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 2)

Na visão de Gomes (2017), esse cenário no meio acadêmico, têm sofrido alterações e isso significa um ponto de irrupção histórica. Para a autora,

[a] questão racial passa a ocupar um outro lugar político no campo da produção do conhecimento e, aos poucos, as instituições de ensino superior começam a inserir História da África, Relações Étnico-raciais, e Diversidade, Gênero e Relações Étnico-raciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos demandando concursos públicos específicos para essa área. Além disso, por meio da aplicação da Lei 12.990/14, algumas instituições públicas começam a realizar concursos para docentes do Ensino Superior, reservando vagas para candidatas[as] negras[as] e negros[as] (GOMES, 2017, p. 72).

A Lei 12.990/2014, citada por Gomes (2017), preconiza que, em concursos públicos, no âmbito da União Federal, seja reservando vinte por cento das vagas oferecidas para os/as negros/as. Essa legislação é mais um passo na implementação de políticas de ações afirmativas implementadas no Brasil como compromisso assumido pelo Estado brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância em 2001 em Durban. Na análise do vídeo sobre cotas raciais, explanarei a respeito dessa conferência. Considerando o discurso registrado no quadro 3, o enunciado racismo institucional, aparece com regularidade, por isso há “[...] na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização) [...]” (FOUCAULT, 2008. p. 146). É nessa função de existência como acontecimento que o enunciado aparece regulado a partir de regras próprias ao discurso na fala de NN.

Enunciado 3 – do quadro 3

Em cinco anos nas Ciências Sociais eu vi pouquíssimos[/as] alunos[as] negros[/as] entrando, e eu vi grande parte deles[/as], quase todos[/as] evadindo. [...] **racismo institucional** é muito presente no meio acadêmico. Pra começar, pela dificuldade que você tem, em denunciar práticas racistas. [...] A dificuldade que alunos[as] negros[as] têm para levar essas denúncias à frente e principalmente para discutir isso com o corpo acadêmico e ser levado[a] a sério, é absurda. Estas instituições não sabem, ou se sabem, ignoram como o racismo opera nesses espaços. [...] **Racismo institucional** acontece principalmente quando na minha universidade tem um professor que já foi denunciado inúmeras vezes por racismo, por misoginia e continua no espaço. **Racismo institucional** acontece quando você percebe que dentro de uma universidade, a maioria dos[/as] alunos[/as] negros[as] estão evadindo, estão desistindo do seu curso porque não tem condições psicológicas e financeiras para permanecer e nenhuma medida é tomada. [...] O que a universidade deve fazer é buscar políticas dentro o seu próprio espaço para evitar que isso aconteça, já que nós não temos políticas maiores de permanência ao aluno[a] negro[a] a nível Federal. Quando a universidade não se posiciona em relação a alunos[/as] negros[as] que estão evadindo, que estão se suicidando, ela está sendo racista. (NN, 2017, transcrição minha).

“Negros[/as] e brancos[/as] não chegam ao mundo com a consciência das circunstâncias que transformaram as diferenças fenotípicas em desigualdades de oportunidades sociais com base na cor, na raça e no pertencimento étnico” (SILVÉRIO, 2005, 141). Essa constatação é um chamamento coletivo à sociedade para pensar sobre processos históricos e sociais que proporcionaram a construção do racismo institucional. Entender as bases sobre as quais ele é operacionalizado e, desse ponto de partida, promover ações no sentido contrário da sua atuação.

O racismo se manifesta em todas as classes e locais da sociedade, mas quando o/a negro/a chega mais próximo da elite branca, ocupando espaços sociais historicamente apropriado apenas por pessoas brancas, a situação tende a agravar-se. É o que evidencia a Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (Pcerp) 2008, realizada por amostragem em domicílio sobre cor e raça pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seis Unidades da Federação selecionadas. São elas: Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal. Os resultados da pesquisa sobre a influência da cor na vida das pessoas confirmaram que nas áreas escolar, profissional, convivência social e relação com o sistema de justiça, a população com mais melanina na pele sofre discriminação negativa e vive limitada em suas oportunidades de acesso aos bens sociais e imateriais produzidos na sociedade.

Figura 7 - Apresentação de dados da pesquisa do IBGE sobre a influência da cor na vida das pessoas.

em que a cor ou raça influencia a vida das pessoas no Brasil, segundo as Unidades da Federação selecionadas - 2008

Unidades da Federação selecionadas	Proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por áreas de inter-relação social em que a cor ou raça influencia a vida das pessoas no Brasil (%)							
	Casa-mento	Trabalho	Escola	Atendi-mento à saúde	Repar-tições públicas	Convívio social	Relação com justiça/polícia	Outra
Total	38,4	71,0	59,3	44,1	51,3	65,0	68,3	2,1
Amazonas	33,8	54,0	46,8	44,6	46,9	50,7	60,2	0,1
Paraíba	49,5	71,7	60,9	52,6	58,3	65,4	61,1	0,4
São Paulo	37,8	72,6	61,3	43,4	50,5	65,8	71,5	2,6
Rio Grande do Sul	35,6	65,6	51,0	39,3	47,7	62,9	60,7	1,4
Mato Grosso	39,2	71,7	62,4	51,6	56,7	65,4	62,1	1,1
Distrito Federal	48,1	86,2	71,4	54,2	68,3	78,1	74,8	3,2

Fonte: IBGE, diretoria de pesquisas, coordenação de população e indicadores sociais, pesquisa das características étnico-raciais da população 2008.

A pesquisa efetuada pelo IBGE teve por fundamento levantar dados para constatar a necessidade de implementação das políticas de ações afirmativas direcionadas à população negra e indígena, objetivando promover a igualdade de acesso às universidades e aos concursos públicos no país.

Os índices sobre trabalho e escola justificam a implantação das cotas e os índices sobre repartições públicas, convivência social e relação com a justiça/polícia revelam a atuação do racismo institucional. Conforme a declaração da youtuber: “Em cinco anos nas Ciências Sociais eu vi pouquíssimos alunos negros entrando, e eu vi grande parte deles, quase todos evadindo. [...] racismo institucional é muito presente no meio acadêmico”. NN expõe a dificuldade que os/as alunos/as têm de denunciar práticas racistas, inclusive de professores/as e revela que a burocracia do sistema prejudica essa comunicação dentro desses equipamentos públicos.

Em seu ato de fala, a comunicadora faz referência à evasão dos poucos/as alunos/as negros/as que chegam à universidade. Segundo sua análise, isso ocorre por problemas relacionados às condições psicológicas e financeiras e acrescenta que nenhuma medida por parte da universidade é tomada em relação a isso. A partir do enunciado racismo institucional, NN faz uma proposição: “O que a universidade deve fazer é buscar políticas dentro o seu próprio espaço para evitar que isso aconteça, já que nós não temos políticas maiores de permanência ao aluno negro a nível Federal”, e finaliza sua fala afirmando que quando a universidade têm informações sobre os índices de evasão e suicídio de alunos/as negros/as e não toma providências institucionais está praticando racismo.

Os enunciados violências simbólicas, epistemicídio e racismo institucional estão imbricados na formação discursiva de NN. A fala da comunicadora traz para os internautas conhecimentos a respeito do racismo que talvez muitos/as dificilmente ouviram falar. Esses saberes indicam que para pensar o futuro é preciso “rever o passado de forma crítica sem o que não será possível entender porque os subalternos procuram alterar suas condições de acesso em diferentes dimensões da vida social” (SILVÉRIO, 2005, p.143).

4.5 COTAS RACIAIS

Quadro 4: Apresentação do vídeo sobre cotas raciais pela youtuber Gabi Oliveira.

 <p data-bbox="245 712 593 775">Cotas raciais: sim ou não? Papo DePretas</p> <p data-bbox="245 792 497 855">78 mil visualizações • 2 anos atrás</p>	<p data-bbox="705 483 1152 515">Vídeo: Cotas raciais, sim ou não?</p> <p data-bbox="705 533 922 564">Canal: Depretas</p> <p data-bbox="705 582 1018 613">Youtuber: Gabi Oliveira</p> <p data-bbox="705 631 1232 663">Publicado em: 03 de fevereiro de 2016</p> <p data-bbox="705 680 1034 712">Duração: 8 min e 34 seg</p> <p data-bbox="705 730 976 761">Comentários: 1.296</p>
---	--

Fonte: *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ks_I8yZRrYM>. Acesso em: 23 de jan. de 2018.

O movimento negro no Brasil, ou melhor dizer, os movimentos negros brasileiros representaram ao longo da história a alternativa de educação para a população afro-brasileira. Domingues (2007) e Gomes (2017) registram a atuação desses movimentos e seus desdobramentos nos campos de atuação política na luta contra o racismo, na educação não formal, assistencial e cultural. Embora a abrangência de operação seja expandida para diversos cenários, é inegável que, “[...] para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos/[as] negros/[as] em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Não é a essência desse trabalho apresentar e historicizar os movimentos negros no Brasil, mas é importante lembrar de alguns que tiveram relevância no processo de construção identitária da população negra. Destaco, então, o trabalho da Frente Negra Brasileira (FNB) pela condição de alcance espalhando seus objetivos nos estados brasileiros de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Bahia durante a primeira metade do século XX, onde sua forma de organização foi efetiva, “mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim

como publicar um jornal, o *A Voz da Raça*” (DOMINGUES, 2007, p. 106). A atuação da FNB promoveu a oportunidade de acesso a conhecimentos ao povo negro e ocupou o espaço onde o Estado brasileiro esteve ausente.

Outro movimento que teve importância imprescindível para a população afro-brasileira foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias Nascimento. O TEN (1944-1968) nasceu da insatisfação com a discriminação racial negativa dos/as negros/as no campo da dramaturgia. A proposta de formar atores e atrizes pelo viés da herança africana se expandiu para outras áreas.

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. O TEN publicou o jornal *Quilombo* (1948-1950), que apresentava em todos os números a declaração do “Nosso Programa”. A reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico-racial não entrava devido a imbricação entre discriminação racial e pobreza [...] (GOMES, 2017, p. 30-31)

A inexistência de políticas públicas para a população afro-brasileira durante os séculos XIX e XX deixou uma lacuna que precisava ser preenchida de alguma forma. O movimento negro ocupou esse espaço, e apesar das barreiras e dificuldades que enfrentou, conseguiu empreender um processo educativo não apenas para os/as negros/as, mas também para os/as brancos/as e têm se mantido até os dias atuais. A luta pela instituição de políticas públicas que atendam aos anseios da população afro-brasileira foi uma das principais bandeiras levantadas ao longo dessas histórias.

O debate sobre as cotas raciais ganhou repercussão nacional entre intelectuais e pessoas comuns nas últimas décadas. A divisão entre aqueles que são contra e os que são a favor reverberou nas diversas mídias do país e abriu espaço para debates, conforme Medeiros (2005), Felipe (2014), Gomes (2017), principalmente após a participação do Governo brasileiro na já mencionada III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações

Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul. Na ocasião, o Brasil se comprometeu em estabelecer políticas públicas para corrigir desigualdades raciais no país. Nas palavras de Gomes,

[a]o ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017, p. 34).

Reconhecer enquanto Estado a existência de racismo estrutural no Brasil não significa que os/as brasileiros/as automaticamente também o reconheceriam. Medeiros (2005) e Gomes (2017) destacam as relações de poder que se estabeleceram nas argumentações de intelectuais brasileiros/as de renome atuantes nos campos da antropologia, sociologia e educação, que se posicionaram contra a implementação das cotas raciais, “alguns dos quais haviam construído a sua carreira acadêmica pesquisando sobre as relações raciais, o racismo, o mito da democracia racial, as desigualdades raciais” (GOMES, 2017, p. 84).

Os enunciados em destaque nos vídeos de GO são expressões argumentativas dos internautas que dialogam com a *youtuber* a respeito da temática das cotas. A comunicadora afirma que ela também era contra a implementação dessa política pública e seus questionamentos semelhantes às perguntas dos seus/as seguidores/as. Contudo, mudou de ideia após pesquisar sobre o assunto. GO revela que compreende as posições contrárias, mas afirma que é necessário dialogar a respeito, porque as pessoas podem mudar de opinião. Devido à polêmica sobre a questão das cotas raciais, Bento (2005) faz menção a partir da seguinte ilustração:

Quando uma pessoa branca se detém diante de uma banca de jornal, não estranha que, das dezenas de revistas expostas, quase 100% exibam brancos[/as] na capa e com frequência no seu interior. Este contexto é supostamente natural para o/[a] observador[/a]. No entanto, quando a pessoa visualiza, na mesma banca, uma única revista com imagem de negros[/as] na capa, intitulada *Raça – A Revista dos Negros Brasileiros*, ela imediatamente reage: racismo às avessas! Uma revista só para negros[/as]? O que se observa neste episódio guarda

semelhanças com a dinâmica que se estabelece no debate sobre cotas: cotas para negros[/as] e cotas para brancos[/as]. As cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros[/as] e indígenas, e foram naturalizadas (BENTO, 2005, p. 165).

Assim, para a autora, o debate sobre as cotas raciais está relacionado às construções históricas de hierarquização das raças e à sua conseqüente naturalização. Dialogar sobre a reparação proporcionando oportunidades na tentativa de igualar as relações sociais, conseqüentemente gera polêmica e divergências de opiniões. Questionar o direito das pessoas brancas é o que o enunciado 1 do quadro 4 apresenta.

Enunciado 1 – do quadro 4

[Internautas:] Mas os[/as] meus[/minhas] amigos[/as] brancos[/as] que são pobres como eu?

[Gabi:] Sério gente, sério. Eu acho que este é o maior questionamento da vida, das redes sociais, todo mundo fala da questão do/a branco/a pobre. Gente, branco/a pobre, calma, pode ficar tranquilo. Branco/a pobre tem cota. Tem cota pra estudante de escola pública. Então, ninguém tá na desvantagem. (GO, 2016, transcrição minha).

A comunicadora destaca que à questão levantada sobre como ficaria os/as brancos/as pobres é a grande preocupação da maioria das pessoas e chega a afirmar que é o “maior questionamento”, pois há uma preocupação generalizada com a possibilidade do/a branco/a pobre ser excluído/a. Essa angústia expressa é receio de muitas pessoas, inclusive de GO, que no discurso revelou sua preocupação com as amigas brancas e pobres.

É interessante a defesa que se estabelece em favor dos/as brancos/as quando alguma política pública é ressaltada para corrigir reparações em favor das minorias sociais e, nesse caso, os/as negros/as. A preocupação evidenciada no enunciado é em relação a questão de classe social e o entendimento de que os/as negros/as já estão dentro da classe pobre e, portanto, não é necessário cotas raciais e sim cotas sociais. Existe o desconhecimento por parte da maioria das pessoas que defende esse posicionamento, de que o racismo opera em todas as classes sociais. Estudos apresentados por Theodoro e Jaccoud (2005) sobre o

desempenho de alunos/as brancos/as e negros/as privados de recursos financeiros na educação básica demonstraram a discrepância, pois,

os dados indicam que parte significativa das diferenças encontradas neste campo podem ser atribuídas a alguma forma de discriminação ou de tratamento da temática racial no interior das escolas que impactam negativamente o desempenho dos[/as] alunos[/as] negros[/as] (THEODORO; JACCOUD, 2005, p. 111).

Medeiros (2005) explica que esse também é o argumento de alguns intelectuais que defendem o direito do/a branco/a, invocando o princípio constitucional da igualdade do artigo 5º, onde o texto revela que “todos são iguais perante a lei”. Para esse autor, a discriminação positiva consiste em “promover” como manda a lei os/as desfavorecidos/as pelo racismo pela implantação de ações afirmativas. Mas quando a discriminação afeta negativamente os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, a mesma lei, no “artigo 3º da mesma Constituição, cujo inciso IV define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (MEDEIROS, 2005, p. 128).

A política de cotas raciais expressa uma mudança (FELIPE, 2014) na estrutura social brasileira. A presença da população negra nos bancos universitários modifica o cenário acadêmico, deslocando as relações de poder, pois cria oportunidades para os/as negros/as de terem acesso aos bens produzidos socialmente e de participarem efetivamente da sociedade não apenas no plano simbólico, mas na vida prática e cotidiana. Isso faz diferença em um país como o Brasil, que construiu socialmente a ideia de que,

Quanto mais branco[/a] melhor, quanto mais claro[/a] mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no[/a] branco[/a] não só uma cor mas também uma qualidade social: aquele[/a] que sabe ler, que é mais educado[/a] e que ocupa uma posição social mais elevada (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

Por isso, a resistência sobre a implantação das políticas de ações afirmativas é intensa. Para que a população negra tenha seu espaço garantido na academia, o/a branco/a precisa ceder e compartilhar espaços que historicamente foram ocupados apenas por pessoas brancas. Assim é possível entender, pelo

menos em parte, a preocupação do/a branco/a sem recurso financeiro ficar na desvantagem, pois no imaginário social, o branco/a deve ocupar uma condição econômica superior ao/a do/a negro/a (SCHUCMAN, 2012). Na condição de pobre que ainda não conseguiu atingir esse patamar, existe a possibilidade de galgar o que lhe falta por meio do campo educacional e, portanto, aceitar proposições que coloquem as pessoas negras em igualdade de condições para acesso ao ensino superior configura uma ameaça a essa chance que ainda resta ao branco pobre de se apropriar dos privilégios de sua brancura. É por isso que,

na lógica representacional da supremacia branca, os[/as] brancos[/as] pobres são percebidos[/as] como uma anomalia ameaçadora. São percebidos[/as] como anômalos[/as] porque, supostamente, não exibem a competitividade econômica, o poder aquisitivo, nem a inteligência condizentes com uma raça superior (WRAY apud SCHUCMAN, 2012, p. 97)

Assim, a ideia de que o/a branco/a desprovido de recurso financeiro, além de não representar a branquitude no sentido de raça “superior”, ainda corre o risco de ficar atrás dos/as negros/as, parece ser algo difícil de suportar enquanto prática social para os/as internautas, pois soa como algo inadequado que o/a branco/a seja preterido nas políticas públicas. Dizer que pessoas brancas de hoje não devem ser culpabilizadas pelos atos dos seus antecessores é um argumento usado como saída estratégica para evitar que a política de cotas seja efetivada, como demonstra o enunciado 2.

Enunciado 2 – do quadro 4

[Internautas:] Mas eu não concordo com isso que os[/as] brancos[/as] de hoje tem que ser responsabilizados[/as] por uma coisa que eles[/as] não fizeram. Afinal nenhum[/a] Branco[/a] hoje escravizou ninguém, então, não tem nada a ver, não existe isso de dívida.

[Gabi:] Gente, realmente eu não acho que os[/as] brancos[/as] me devem nada. Mas, hoje eu acredito piamente que o Estado brasileiro nos deve sempre nos deveu e não tinha pagado. Não tinha pagado, ainda falta muito para pagar. (GO, 2016, transcrição minha).

A expressão de não responsabilidade dos/as brancos/as sobre o passado escravocrata no Brasil, retira o debate do plano nacional e traz para a esfera individual. Por isso, considerando a formação discursiva em que se situa o

discurso da comunicadora é negar o nível pessoal e direcionar a fala estabelecendo um elo dessa dívida social para com os/as negros/as, imputando-a ao Estado brasileiro.

Por mais que essa seja uma dívida social do Estado para com a população negra, há um estreitamento entre as relações estabelecidas em nível de governo e pessoal. A percepção de que ações do governo influenciam a todos/as os/as brasileiros/as não deixa de existir. Por isso, a argumentação contra as cotas se estabelece nos discursos do cotidiano, por entender que é o cidadão comum (no caso do enunciado, o/a branco/a, mas também negros/as) que está pagando essa dívida e não o governo. Dessa forma, alguns intelectuais negros/as descrevem os efeitos do racismo pelo período de escravidão nos dias atuais como um compromisso não apenas do Estado, mas também dos/as cidadãos/ãs. Eles/as defendem que:

Os[/as] descendentes dos[/as] mercadores[/as] de escravos[/as], dos[/as] senhores[/as] de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles[/as] a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os[/as] negros[/as], construir relações raciais e sociais sadias, em que todos[/as] cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fosse por estas razões, seria pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (FANON apud SILVÉRIO, 2005, 151-152)

O reconhecimento da contribuição da população afro-brasileira é reivindicada não apenas pela legislação e pela implementação de ações afirmativas, mas também no campo da moralidade, do reconhecimento e na contribuição para a efetivação de relações sociais sustentáveis, pois a formação histórica da população brasileira é marcada pela “eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social” (CANDAUI, 2008, p.17). Tal processo de eliminação é comparada pelo fato da capacidade não no plano individual, mas no grupo enquanto raça. Demonstrar que os/as negros/as possuem a mesma

capacidade intelectual que os/as brancos/as parece ser o ponto de dúvida, como aparece no enunciado 3 do quadro 4.

Enunciado 3 – do quadro 4

[Internautas:] Eu não concordo com cotas raciais porque, cotas raciais querem dizer que eu como negra[/o] tenho menos capacidade que o[/a] branco[/a] de passar, é por isso que eu não gosto gente, é claro que não.

[Gabi:] Cotas raciais não são sobre capacidades, são sobre oportunidades e são sobre contexto histórico. Por exemplo, se eu não me engano, nos Estados Unidos, foi a partir de 1960, que eles começaram a implantar o sistema de cotas raciais. Por que? Porque eles perceberam que se fossem esperar que isso acontecesse de forma orgânica, que a sociedade se igualasse de forma orgânica, iria demorar muitos anos. E isso acontece aqui no Brasil também, porque lei de cotas gente, é algo pontual emergencial. É claro que todo mundo concorda que o certo é você igualar a educação de base, pra que as pessoas possam disputar em igualdade. [...] Mas, ai, pensa comigo... Quanto tempo demoraria para que a gente começasse a igualdade na questão racial no Brasil? (GO, 2016, transcrição minha).

Ao contestar que as cotas raciais em universidades públicas atestam a incapacidade do/a negro/a, retoma-se a teoria de inferioridade biológica já desconstruída no plano teórico e científico, mas que no imaginário popular ainda encontra acolhida, recebendo *status* de verdade vernácula. Esse argumento pode ser lido de diversas formas. Primeiro, a pessoa negra, ao entrar na universidade pelo sistema de cotas, seria vítima do sentimento de incapacidade, uma vez que foi “beneficiada” na sua entrada. Esse argumento, na fala de Medeiros (2005), que opera na tentativa de defender o/a negro/a de uma situação que poderia gerar inferioridade, acaba por inferioriza-lo, utilizando da prática racista por um discurso de exclusão social. Segundo, o enunciado atesta que os/as negras/as não tem qualificação para entrar no ensino superior e por isso a qualidade do ensino seria rebaixado, pois o/a negro/a teria pouco conhecimento científico e por consequência não se adaptaria a vida intelectual universitária. Esse argumento segundo Gomes (2017), foi utilizado por diversos intelectuais contrários à implantação das cotas. Terceiro, o mercado de trabalho poderia ser prejudicado por contratar pessoa com formação que entrou na faculdade pelo sistema de cotas e, por isso, não teve “boa” formação. De acordo com Gomes (2017, p. 89), “pesquisas oficiais e acadêmicas têm comprovado que o desempenho escolar dos

estudantes cotistas nas universidades tem sido igual ou melhor do que os não cotistas”.

Na fala de Gabi, para dialogar com os internautas, argumenta-se que as cotas raciais não são sobre capacidades, mas sim sobre oportunidades. Seu argumento é apoiado no exemplo dos Estados Unidos que, de acordo com sua informação, mas ela afirma não ter certeza, teria efetivado o processo de implementação de cotas raciais na década de 1960. A *youtuber* revela tratar-se de uma situação emergencial, pois deixar que a situação de igualdade ocorra de forma orgânica, demoraria muito tempo. Ao dar ênfase no exemplo americano e falar em igualar a sociedade pelo argumento da emergência, GO deixa de refutar a questão da capacidade intelectual da população afro-brasileira. Para as pessoas que assistem à produção audiovisual, fica sub-entendido na mensagem que realmente os/as negros/as brasileiros/as não possuem competência cognitiva e por isso necessitam de oportunidades para acesso ao curso superior.

Outra forma que aparece com regularidade nos discursos contra as cotas raciais se apoia na negação de que no Brasil não há racismo. É o que apresenta o enunciado 4 do quadro 4.

Enunciado 4 – do quadro 4

[Internautas:] O Brasil não é os Estados Unidos, lá sim existe racismo, lá sim existe uma divisão racial. Aqui no Brasil, a gente miscigenou. Não tem mais isso de negro[/a] e branco[/a].

[Gabi:] Gente, 2016, e vocês ainda estão acreditando em democracia racial. Sério mesmo? Já sei que a gente miscigenou. Todo mundo já sabe disso. [...] Basicamente, no Brasil ou você é lido como o branco ou você é lido como negro. Não quer dizer que você seja 100% descendente de negro[/a] ou 100% descendente de branco[/a]. Mas, você é lido dessas duas formas. Claro que eu sei que essa divisão nos Estados Unidos é muito mais simples do que aqui no Brasil. Mas, não sejamos oportunistas. Todo mundo sabe o tom da pessoa que perde o emprego, por causa da cor. Todo mundo sabe a pessoa que é seguida na loja, por causa da cor. (GO, 2016, transcrição minha).

A fala registrada volta ao debate sobre a questão da democracia racial pela alegação da miscigenação e, conseqüentemente, a negação de preconceito e discriminação racial no Brasil. Novamente se compara o Brasil com os Estados Unidos no sentido de afirmar que aquele país tem racismo porque não goza o privilegio da mistura entre as raças. Para os internautas, o racismo só existe

quando há a evidencia de divisão racial. Então, nega-se a constituição de raça para, na sequencia, negar as ações afirmativas. “O discurso da mestiçagem, em oposição ao discurso de raça, é recorrente nos textos que se propõem a discutir as políticas de cotas raciais” (FELIPE, 2014, p.125).

Schwarcz (2012) explica que foi na década de 1930 que a figura do mestiço passou a ser representado com um símbolo nacional brasileiro. A representação da identidade nacional foi ratificada no cruzamento de sangue e exaltada no sincretismo da cultura pelo samba, capoeira, religiões de matriz africana, nas comidas e no futebol. A operacionalização dessa identidade atingia dois objetivos: no contexto interno, pacificar a convivência entre as diferenças, e no contexto externo, apresentar o país como uma nação isenta de conflitos raciais.

De maneira muito simples e desprovida de qualquer reflexão mais profunda, a comunicadora afirma que “no Brasil ou você é lido/[a] como branco/[a] ou você é lido/[a] como negro/[a]. Não quer dizer que você seja 100% descendente de negro/[a] ou 100% descendente de branco/[a]”. Essa posição binária de leitura tomando o/a mestiço/a como exemplo, depende do contexto social em que o sujeito se encontra inserido. Se ele ocupa um ambiente onde há pessoas majoritariamente branca, poderá ser lido/a como negro/a. O contrário também é passível de ocorrer, pois se ele/a estiver em um ambiente onde a maioria das pessoas são negros/as, o/a mesmo/a mestiço/a poderá ser lido/a como branco/a. Esse discurso parece não ter sustentação, porque, nesse caso, o/a mestiço/a pode ser discriminado/a nas duas situações e, portanto, merecedor/a de cotas raciais.

A premissa opositora às cotas raciais pela questão da mestiçagem não é a fala apenas de pessoas comuns como os internautas, mas também o argumento de intelectuais, como afirma Medeiros (2005) que alguns chegam a inferir que pelo grau de miscigenação é impossível definir quem é negro no Brasil. Para GO “Todo mundo sabe o tom da pessoa que perde o emprego, por causa da cor. Todo mundo sabe a pessoa que é seguida na loja, por causa da cor”. Ainda que a fala da *youtuber* seja uma maneira genérica de tratar o assunto, Bento (2005) ratifica que “para detectar a discriminação, ou praticá-la, não há dúvidas sobre

quem é negro[a]. A dúvida surge no momento de reparar a violação de direitos e de implementar políticas públicas” (BENTO, 2005, p. 169).

Outro meio de combater a implementação das Cotas raciais é a alegação de que a escravidão se localiza historicamente em um passado distante e, por isso, qualquer tentativa de voltar a esse passado é evocar uma forma masoquista de vitimização. Se vitimizar é o enunciado comum entre os/as negadores/as da implantação de cotas raciais que ocupa a função de culpar o/a interlocutor/a pela sua postura de vítima e, por esse discurso, encerrar o debate. Esse posicionamento está descrito no enunciado 5 do quadro 4.

Enunciado 5 – do quadro 4

[Internautas:] Mas, esse negócio de escravidão no Brasil, oh, já foi, há muito tempo. Não dá mais para gente ficar se vitimizando por causa disso. Achando que tudo na nossa vida é consequência disso.

[Gabi:] Eu vou dar uma experiência pessoal. [...] Eu e as minhas primas, somos as primeiras, geração da minha família, a nascer na cidade, vamos dizer assim. As outras gerações da minha família, como minha mãe, e minhas tias, nascerão todas numa fazenda. Sério gente! Muita gente não acredita nisso. A minha vó, ela era negra da casa. Então, quando alguém tenta me falar que isso passou a muito tempo, que a lei Áurea já foi assinada há muitos anos, então, [...] Eu lembro da minha história, e eu penso na história de tantas outras pessoas, que às vezes, os parentes já até saíram das fazendas mais cedo do que a minha família, mas estavam e estão nas favelas até hoje, estavam estão, as vezes, nas ruas até hoje. Então não me vem falar que isso é coisa de,.. ah, de coisa de livro de história. (GO, 2016, transcrição minha).

A alegação de que “a escravidão foi a muito tempo” demonstra que a consequência disso deve ser o esquecimento, o não debate, o não falar a respeito, porque quando alguém fala alguma coisa sobre o tema é traduzido como vitimização. Assim o enunciado que cruza a formação discursiva como função de existência (FOUCAULT, 2008) é operacionalizado como uma reclamação sem fundamento. Logo, o silêncio, nessa situação, revela ser o melhor caminho a ser seguido. O discurso de Gabi para contra argumentar essa afirmação é contar sobre sua história de vida pessoal e a respeito da sua avó que não fazenda onde nascera, que era chamada de “negra da casa”. Não se pode afirmar a respeito da interpretação em relação ao que GO quis dizer com essa fala, mas remete àquela

figura da fábula de Monteiro Lobato representada pela personagem tia Nastácia. Ela termina sua fala relando que muitas outras pessoas que saíram das fazendas estão nas favelas e nas ruas, que a sua história é recente.

Vale ressaltar que tanto na fala dos internautas quanto na fala da *youtuber* o fator tempo ganha referência para a posição binária de ambos. Na história independente do período em que os fatos ocorreram, as vivências sociais deixaram consequências e efeitos na sociedade e nas construções sociais e culturais. No caso brasileiro estudos comprovam que:

a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SCHULMAN, 2012, p. 23).

Por isso, há dificuldade em falar sobre o assunto, sendo preferível negar, silenciar ou dizer que “somos todos iguais”, como no hino da independência já mencionado.

GO descreve o enunciado, “lei Aurea já foi assinada há muitos anos” que pessoas usam para justificar que se deve esquecer o passado e que este não produz efeitos na contemporaneidade. Mesmo emitindo um discurso a partir de sua experiência pessoal e de sua família, a *youtuber* sinaliza para as consequências sociais do processo de exclusão que levaram a população afro-brasileira a ocuparem espaços de marginalização.

Vale ressaltar que a comunicadora perde a oportunidade, nessa produção audiovisual, de explanar para os internautas que a libertação da escravatura não foi a simples assinatura de uma lei por uma princesa. Mas que “[o] 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição [...]” (BRASIL, 2004, p. 21) e que esse resultado é a luta histórica do movimento negro brasileiro para ressignificar os processos educativos para as relações étnico raciais na sociedade brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES

O caminho percorrido nessa dissertação poderia ter seguido por outras direções e percursos diversos, pois quando se pretende estudar o fenômeno do racismo e sua atuação na atualidade, há que se entender e discutir o processo de construção histórico e social no qual ele foi forjado e compreender as mutações e os constantes deslocamentos das suas diversas facetas. Os discursos antirracismo são construções formuladas a partir das manifestações racistas. Não há como empreender um discurso contra o racismo sem que antes exista uma ação de cunho racista. O terreno deslizante do século XXI permite que esse fenômeno atue por meio de formas sutis de atuação. Por isso, não tive a intenção de esgotar as possibilidades de análise em vídeos com falas antirracismo das *youtuber* negras brasileiras e creio que tal pretensão não seja passível de execução.

Explanei durante o texto minha intenção analítica por meio de aporte no referencial teórico dos Estudos Culturais e nos procedimentos metodológicos das teorizações foucaultianas. Durante a trajetória da pesquisa passei por dificuldades teóricas e metodológicas que ficaram evidentes por ocasião da qualificação. Retomar leituras, buscar novos direcionamentos para o trabalho e tomar decisões envolveu desorganizar, organizar e reorganizar ideias e concepções pré-concebidas. Por isso, volto a reflexão do problema inicial que impulsionou a pesquisa: Que Pedagogias Culturais são expressas em vídeos de *youtubers* negras brasileiras que abordam a temática do racismo?

Durante a construção desse trabalho observei que historicamente a população afro-brasileira usou de recursos alternativos para promover sua própria educação por meio dos movimentos negros e utilizou também a mídia alternativa, a chamada imprensa negra, como procedimento pedagógico com o objetivo de ampliar o conhecimento dos/as negros/as e muni-los/as de consciência política objetivando a luta pela implantação de ações afirmativas que lhes desse oportunidades e protagonismo social. Assim, as Pedagogias Culturais estiveram presentes ao longo da história da população negra, pois pela prática cultural,

negros/as aprenderam e ensinaram seus irmãos e irmãs a sobreviverem em uma sociedade excludente.

Atualmente, o *YouTube* é um exemplo de mídia particularmente efetiva situado no momento histórico presente, parte de um processo cultural amplo e complexo pelo qual pessoas negras que ocupam esse espaço virtual têm a possibilidade de disseminar pedagogias culturais que possibilitam a formação cultural e social das pessoas negras e não negras. Nesse ambiente hierarquias raciais construídas historicamente são questionadas, debatidas e discutidas. Os conteúdos com fala antirracismo desestabilizam as concepções culturais baseadas no binômio centro periferia, ou de os de fora e os de dentro, os do alto e os de baixo e ainda, em uma linguagem mais contemporânea, os incluídos e os excluídos. Por isso, a *youtubers* negras desempenham uma espécie de ativismo digital.

Mesmo ocupando um instrumento midiático democrático como as redes sociais, em especial, a plataforma *YouTube*, para manifestar suas ideias e posturas sobre as relações raciais no Brasil e também sobre outros assuntos nas produções audiovisuais, observei que há uma distância considerável em número de seguidores (pessoas inscritas nos canais) e audiência (pessoas que visualizam os vídeos) quando se compara *youtubers* brancos/as com negros/as.

Na análise que empreendi nessa dissertação foi possível constatar que a questão da branquitude aparece nos quatro vídeos pesquisados, o que sinaliza a necessidade de pesquisas tendo esse objeto de estudo como foco, ou seja, discutir as questões educativas sobre as relações raciais a partir de pessoas brancas. Nos primeiros vídeos sobre apropriação cultural, ambas *youtubers* dialogam com os/as brancos/as ensinando sobre o processo histórico e social pelo qual a população negra passou e argumentam que a compreensão sobre o tema que elas têm é diferente. Foram discutidas informações e ideias que normalmente não encontram espaço para escrutinação no ambiente escolar.

Na produção audiovisual *Apropriação cultural existe? Pode branca de turbante?* A *youtuber* Natály Neri traz conhecimentos sobre branquitude, termo pouco conhecido pelos/as internautas; informações a respeito da polissemia de conceitos sobre a cultura; processos históricos de tentativas de apagamento da cultura negra. Ao pensar no turbante onde os/as brancos/as realizam manifesto

para usá-lo, mas querem negá-lo enquanto artefato da cultura negra e os/as negros/as afirmam que não existe a proibição de uso, mas querem que o acessório tenha o devido reconhecimento de sua origem na cultura negra brasileira como memória da ancestralidade africana, reconheço que os efeitos e subjetivações de uma hierarquia racial no Brasil tornou o diálogo entre as raças uma tarefa árdua. As relações de poder e saber em torno do elemento turbante configurou-se em disputas pessoais que ambas comunicadoras tentaram dialogar com os internautas enfatizando que a apropriação cultural seria um debate com o mercado e não com pessoas comuns. O discurso argumentativo nesse sentido levou as *youtubers* a defender a importância do artefato enquanto objeto que compõe a identidade do povo afro-brasileiro.

O vídeo de Gabi Oliveira, *Vai ter branca de turbante sim!* Se trata basicamente de um protesto. A comunicadora usa de ironia e deboche ao ter que falar de um tema que ela não tinha o desejo de se manifestar a respeito, mas que foi compelida pelos seus seguidores a emitir opinião sobre a polêmica. Apesar da produção ter apenas dois minutos, Gabi ensina os internautas a questionar as mídias e levantar suspeita sobre as afirmações expostas sem um debate mais amplo da temática abordada, criticando os efeitos de verdade que o caso alcançou.

Em relação as falas antirracismo analisadas abordando a educação superior, a produção *Negros na Universidade: racismo institucional*, dissemina saberes sobre os conceitos de epistemicídio, violência simbólica e racismo institucional. A formação discursiva da comunicadora discorre a respeito da graduação no curso de ciências sociais, grade curricular, preterimento dos conhecimentos produzidos pela intelectualidade negra, a exclusão de gênero, a sutileza das violências nas relações raciais de hierarquia entre professores/as e alunos/as, o espaço acadêmico feito e pensado para pessoas brancas, a evasão escolar de alunos/as negros/as e os suicídios decorrentes das violências raciais. São Pedagogias Culturais que produzem tensões nas relações sociais e institucionais.

O vídeo de Gabi Oliveira sobre as cotas raciais, expressa um debate entre pessoas que são contra (fala dos internautas) e as que são favor (defesa da *youtuber*). Foi possível identificar que os enunciados emitidos em desfavor a

implementação das cotas raciais, apontam uma preocupação com a possibilidade dos/as brancos/as pobres ficarem na desvantagem social em relação aos/as negros/as. As expressões proferidas pelos/as internautas se voltam ora para o argumento da miscigenação a fim de negar que existe racismo, ora para a relevância da capacidade intelectual dos/as negro/as. Esse último de forma sutil justificando que a política de ação afirmativa causaria um desconforto à população negra por compreender que o “favorecimento” no ingresso da vida acadêmica provaria sua incapacidade de conseguir adentrar a educação superior por mérito próprio. A comunicadora rebate os dizeres que são contra as cotas raciais ensinando sobre a condição histórica de marginalização social das pessoas negras e sobre a falta de oportunidades e o preterimento na convivência social.

No início desta pesquisa, Gabi Oliveira contava com 279 mil inscritos em seu canal e Nátaly Neri tinha 383 mil inscritos, atualmente Gabi está com 410 mil e Nátaly contabiliza 507 mil. O crescimento revela o potencial comunicativo das *youtubers* e suas atuações enquanto mulheres negras brasileiras protagonistas de um tempo histórico, no qual disseminam pedagogias por meio de produções audiovisuais que são colocadas em circulação em um ambiente de compartilhamento digital. Nessas pedagogias culturais, visualizadas pelas *youtubers* negras, expõem que os mecanismos de exclusão, diferenciação e dominação, pelo qual a população afro-brasileira passou, não é natural, mas foram construídas por meio de uma cultura que historicamente racializou as relações humanas.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Fernanda Amorim. **Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à Prática Pedagógica Filógena**. (159 f). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2018.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais - uma cartografia das (re)invenções do conceito**. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Marisa Vorraber Costa. Porto Alegre, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro, Contraponto. 1996.

BATISTA, Lucineia de Fátima Sena. **Jovens Youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas**. Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 165-178.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

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 União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Lei 12.737 de 30 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a tipificação de delitos informáticos**; altera o Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – Código penal e da outras providencias. Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Características Étnico-raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Rio de Janeiro. 2011.

BRASIL, Decreto-Lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945. **Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências**. Revogado pela Lei nº 6.815 de 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm>. Acesso em: 03 jan 2019.

BRASIL, Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. **Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 1424 Vol. 1 fasc.VI (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 03 jan 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias – formas, ênfases e transformações**. 203 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Marisa Vorraber Costa. Porto Alegre, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica: In CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.13-37.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CARDOSO, Lourenço. **O branco-objeto:** o movimento negro situando a branquitude. *Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, [S.l.], v. 13, n. 1, jul. 2011. ISSN 1984-5499. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1176>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Feusp, São Paulo. 2005.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. **Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Dezembro. 2014, no. 105, p. 43-64. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_serial&pid=2182-7435&lng=en>. Acesso em: 12 dez 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. VEIGA-NETO, Alfredo. [Et. All.] **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

COSTA, Helena Maria Cardoso. TERUYA, Teresa Kazuko. **O filme como artefato cultural nas ações pedagógicas para inclusão da Lei 10.639/2003 no currículo Escolar** In: Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: PPGEDU, 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Afrodescendencia e Africanidades:** Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. 2013. Disponível em: <<https://interfacesdesaberes.faficape.edu.br/index.php/import1/article/download/169/88>>. Acesso em: 05 Jan 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em 05 janeiro de 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil:** o início de uma reparação histórica. *Rev. Bras. Educ.* [online]. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013>. 2005, n.29, pp.164-176.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação.** Curitiba: InterSaber. 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.115, p.139-154, mar. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA; Tomas Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 55-77

FABRIS, Elí T. Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Marisa Vorraber Costa. Porto Alegre: 2005.

FABRIS, Elí. H. **Cinema e Educação: um caminho metodológico**. Educação & Realidade. Porto Alegre. 33(1): 117-134. Jan/jun 2008.

FABRIS, Elí. H. **A Pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos**. Currículo sem Fronteiras. Unisinos. São Leopoldo/RS. v.10, n.1, pp.232-245, Jan/Jun 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Delton Aparecido. **Negritude em discurso: A educação nas revistas Veja e Época (2003-2010)**. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2014.

FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, Teresa Kazuko. A educação para a população negra e a construção do projeto da modernidade no Brasil. In: TERUYA, Teresa Kazuko, WALKER, Maristela Rosso. **Culturas e fronteiras no espaço escolar**. Maringá: Eduem, 2016. p. 45-64.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Imagens da África no cinema: o potencial da mídia no ensino de história**. ETD: educação temática digital, campinas, SP, v.11, n. 1, p. 96-122, dez. 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A paixão de trabalhar com Foucault**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FONSECA, Dirce Mendes da. **A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente**. Centro Universitário de Brasília. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 359-368, maio/ago. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo-SP. Edições Loyola.1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 25. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.

GARCÍA GARCÍA, Francisco. GIL RUIZ, Francisco José. **'Youtubers', mundos éticos posibles**. index.comunicación, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 151-187, mayo 2018. ISSN 2174-1859. Disponible en: <<http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/382>>. Fecha de acceso: 06 feb. 2019

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade**: confrontos e dilemas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. **Educação Anti-Racista : Caminhos Abertos Pela Lei Federal Nº 10.639/03**. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 12 jan 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, jan. 1996. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>>. Acesso em: 17 out. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Revisão técnica: Arthur Ituassu; tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ, 2014.

HENRIQUES, Ricardo. CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 209-224.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. SP: Editora UNESP, 2006.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>>. Acesso em: 12 out. 2018.

HOOKS, Bell. **Mulheres Negras**: moldando a teoria feminista. ISSN 2178-4884. Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte 70904-970 Brasília – DF. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/15309/10931>> Acesso em: 12 out. 2018.

KAMERS, Nelito José. **O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de física**. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia e o triunfo do espetáculo**. Tradução: Rosemary Duarte. Líbero - Ano VI - Vol 6 - no. 11. 15/4/2004.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução: Ivone Castilho Benetti, Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação**. Educação Sociedade,

Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out 2018.

LACERDA, Eva Alves. **A arte afro-Brasileira no livro didático**. 171 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Diferença, transgressão e limites identitários. In: SARAIVA, Carla. GUIZZO, Bianca Salazar **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. Canoas. Ed. ULBRA, 2017. p. 195-204.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras/es**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos. 138 f. São Carlos – UFSCar. 2014.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e Imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 179-199.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 121-140.

MIRANDA, Andréa Zíngara. **“Guerra Dos Sexos”**: Efeitos de verdade concernentes à sexualidade e à subjetividade do homem e da mulher em discursos midiáticos. Tese (doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa. Maringá – Pr. 2016.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e identidades. 3ª edição ampliada e revista pelo autor. Belo Horizonte; Editora Ática, 2009.

MUÑOZ, Nuria Lite. **Análisis de un canal de YouTube: El caso de la youtuber Zoella**. Universitat Autònoma de Barcelona Facultat de Ciències de la Comunicació. Trabajo de Final de Grado – Periodismo. 31 de maio de 2017.

NASCIMENTO, Giovana Xavier da Conceição. **Os perigos dos Negros Brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920)**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 35, nº 69, p.155-176, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v35n69/1806-9347-rbh-35-69-00155.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2018.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão.** [posfácio], Isabel Cristina Ferreira dos Reis. - Salvador: EDUFBA, 2013.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”:** escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. - Campinas, SP: [s. n.], 2008.

REIS, João José. GOMES, Flavio Santos [Et. All.]. **Liberdade por um Fio:** histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SIBILIA, Paula. **O show do Eu:** a intimidade como espetáculo. Coordenação César Benjamin. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCOLARI, Carlos A. FRATICELLI, Damián. **The case of the top Spanish YouTubers Emerging media subjects and discourse practices in the new media ecology.** DOI: 10.1177/1354856517721807 Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies 1 – 20 Online First: First Published July 27, 2017.

SILVA, Tainan Maria Guimaraes Silva. **Colorismo e suas bases históricas discriminatórias.** Disponível em: <www.revistas.unifacs.br>. Acesso em 14 de abril de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte. Editora: Autêntica. Minas Gerais. 2000.

SILVA, Rosyane Maria da. **Iqhiya:** Um olhar sobre o significado e a simbologia do uso de Turbantes por mulheres negras. Conexão: Brasil, África do Sul e Moçambique. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Centro de Estudos Latino Americanos Sobre Cultura e Comunicação. Junho/2017.

SILVEIRA, Leticia Lopes da. **Se baixarmos o ‘volume’, não vão nos ouvir”:** As apropriações do Youtube e a performance das mulheres ‘crespas’ e ‘cacheadas’ Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof^a. Dr^a Leonor Graciela Natansoh. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

SILVÉRIO Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 141-164.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo. 174 f. dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2008.

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

SOVIK, Liv. **Preto no branco**: Stuart Hall e a branquitude. Revista da ABPN - v. 6, n. 13 - mar. - jun. 2014 - p. 162-174. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/157/154>>. Acesso em: 20 dez 2018.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber; KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia (Org.). **Estudos Culturais & Educação**: Contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2015. P. 211-241.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ª ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Orientadora: Leny Sato. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2012.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: Homofobia, jornalismo e educação. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2017.

TERUYA, Teresa K. **Trabalho e Educação na Era Midiática**. Maringá, Eduem, 2006.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

TERUYA, Teresa Kazuko. Educação, mídia e diferenças culturais. In: TERUYA Teresa Kazuko. WALKER, Maristela Rosso. **Culturas e fronteiras no espaço escolar**. Maringá: Eduem, 2016. p. 25-43.

THEODORO, Mário. JACCOUD, Luciana. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 105-120.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas. 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, agosto de 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 de dezembro de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... In: SILVA, Gisele Ruiz. HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 35-47.

VOSS, Jefferson; NAVARRO, Pedro. **A noção de enunciado Reitor de Michel Foucault e a análise de objetos discursivos midiáticos**. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 95-116, jun. 2013. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1496/1152. Acesso em: 25 fev. 2019.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **(Re)inventando a Educação a partir dos Estudos Culturais**. v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Educação (impresso), Porto Alegre. 2015.

WORTMANN, Maria Lúcia; VORRABER, Costa Marisa; SILVEIRA, Hessel Rosa. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. Educação. vol. 38, núm. 1, enero-abril, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. 2015. pp. 32-48. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/848/84838252005.pdf> acesso em: 12 de outubro 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ, 2014.

ZUBARAN, Maria Angélica. Pedagogias da imprensa negra: negociações de sentido e transgressões simbólicas. In: **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. Organização de Carla Saraiva e Bianca Salazar Guizzo. Canoas. Ed. ULBRA, 2017. p. 205-218.