

Centro, Periferia e Narcocultura: Uma Leitura Decolonial Center, Periphery and Narcoculture: A Decolonial Reading

Tiago Osiro Linhar

Mestrado em Estudos de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Bolsista Capes, Universidade Federal Mato Grosso Sul, Campo Grande, MS, Brasil

 tiagooliar@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2962-4645>

Edgar César Nolasco

Doutorado em Literatura Comparada, Universidade Federal de Minas Gerais
Docente, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

 ecnolasco@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8180-585X>

Ramón Gerónimo Olvera

Doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
Docente, Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, CHIH., México

 lavocal@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2461-6232>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-2>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este trabalho propõe uma leitura descolonial acerca do imaginário forjado por países centrais que atribuem à periferia a responsabilidade exclusiva de crimes relacionados ao tráfico de droga. A partir das narrativas “oficiais”, o narcotráfico e o narcotraficante estão intimamente relacionados com a América Latina, mais precisamente com os países: México, Colômbia e Brasil. Essa fabricação identitária, por sua vez, desembocou em movimentos artísticos e culturais que proliferaram, em especial no Noroeste mexicano, sob o título de *narcocultura*. Para uma melhor compreensão sobre o tema, propomos um trajeto que traz à luz o tráfico de droga como um dos principais articuladores político e econômico de países centrais, mas que foram omitidas pela história. Sendo assim, iniciaremos pela ascensão da Grã Bretanha como potência mundial, a qual só pode desbancar a China, no século XIX, por intermédio da comercialização ilegal de ópio. A seguir, abordaremos o mecanismo instaurado pelos EUA no México cuja função fora viabilizar plantações e produções de drogas (durante a Segunda Guerra Mundial), as quais terminariam por fundar cartéis mexicanos e favorecer políticas neoliberais estadunidenses. Por fim, trataremos das manifestações *narcoculturais* mexicanas, e como cada uma representa o imaginário *narco*.

Palavras-chave: periferia, narcocultura, descolonialidade, centro

Abstract

This work proposes a decolonial reading about the imaginary forged by central countries that attribute the exclusive responsibility for crimes related to drug trafficking to the periphery. From the “official” narratives, drug trafficking and the drug trafficker are closely related to Latin America, more precisely to the countries: Mexico, Colombia and Brazil. This fabrication of identity, in turn, led to artistic and cultural movements that proliferated, especially in the Mexican Northwest, under the heading of narcoculture. For a better understanding of the subject, we propose a path that brings to light drug trafficking as one of the main political and economic articulators of central countries, but which have been omitted by history. Therefore, we will start with the rise of Great Britain as a world power, which could only surpass China, in the 19th century, through the illegal trade of opium. Next, we will address the mechanism established by the US in Mexico whose function was to facilitate drug plantations and production (during World War II), which would end up founding Mexican cartels, as well as favoring US neoliberal policies. Finally, we will deal with Mexican narco cultural manifestations, and how each one represents the narco imaginary.

Keywords: periphery, narcoculture, decoloniality, center

Recebido em 06/12/2022

Aceito em 09/01/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução¹

Os questionáveis atalhos² tomados pela Europa em direção à modernidade, fundaram, em meio ao convívio humano, muito daquilo que conhecemos como problemas. No entanto, não se proporcionou soluções porque são os grandes problemas sociais a consequência e também a manutenção desses mesmos atalhos que terminaram por forjar o sistema mundial colonial/moderno. Em uma palavra, os europeus se fortaleceram de suas enfermidades (o racismo, por exemplo) e as entregaram para que o resto do mundo as resolvesse como se essas fossem problemas de toda a humanidade. Seguindo esse raciocínio, não é difícil compreender que modernizar-se é, antes de mais nada, cair na armadilha das contradições e das distorções narrativas produzidas pela “história oficial”.

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/ MEC - Brasil”, assim como da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

² Segundo John Hobson: [...] durante el periodo 1500 - 1800 Europa se limitó a acortar distancias para alcanzar a Oriente. Europa [...] no abrió la senda de su propio desarrollo ella sola, sino que continuó asimilando o emulando las carteras de recursos superiores que habían sido iniciadas como consecuencia del desarrollo temprano de los orientales, y que se transmitieron gracias a la globalización oriental [...]. Además, la incautación de los recursos de América y África por parte de Europa contribuyó también a que esta fuera acortando distancias [...] (2006, p. 222-223).

Sendo assim, o que se iniciou no desafortunado outubro de 1492³ não foi um projeto de emancipação para o mundo, mas, ao contrário, o começo da ascensão (e não a efetiva ascensão) de um continente periférico que, nutrido por uma subjetividade dualista e pelo *ethos* da dominação, não pôde promover outra coisa senão violência; classificação racial; roubo; pilhagens; *surrupio epistêmico*; tráfico humano e escravidão. Configurando-se, por fim, em meados do século XIX, em uma Europa como o centro do comércio mundial e dos avanços tecnológicos, protagonismo que, em realidade, pertenceu a China⁴ até o ano de 1800.

Concomitante à ascensão efetiva da Europa, emergiu o discurso racista do imperialismo, por meio do qual os avançados povos chineses (a quem os europeus deviam muito pelas “carteiras de recurso” que viabilizaram sua “modernização”) foram reduzidos à estigmatizada imagem de consumidores de droga. Os ingleses, “fazendo alarde de uma ironia obscena”, como bem observou Martin Bernal (1993), culpavam a China especialmente por consumir o ópio que eles próprios (os ingleses) vendiam. Por controverso que pareça, a Grã Bretanha só pôde desbancar economicamente a China com o tráfico de ópio, o qual favoreceu por definitivo sua balança comercial. Em síntese, entre outras barbáries provocadas pela nova ordem hegemônica e imperialista, a Grã Bretanha emergiu (enquanto consumava-se como um país industrializado) sobre as bases do tráfico de ópio e do “racismo implícito”; fenômenos estes que foram habilmente omitidos ou justificados pela distorcida narrativa da “história universal”.

Invenções Identitárias

Por conseguinte, uma das heranças que a Modernidade⁵ nos deixa (em seus contados dias de existência) são as identidades reducionistas forjadas por um imaginário cuja função foi *inventar o outro* e configurar as dimensões espaciais que bifurcaram o

³ Enrique Dussel afirma que: “1492, según nuestra tesis central, es la fecha del ‘nacimiento de la Modernidad’” (1994, p. 07).

⁴ Ao desmantelar os mitos eurocêntricos, John Hobson argumenta o seguinte: “[...] El ‘milagro industrial’ chino se produjo a lo largo de un período de 1500 años y culminó con la revolución Sung, unos seiscientos años antes de que Gran Bretaña iniciara su fase de industrialización. Vale la pena fijar con detalle nuestra atención en el milagro industrial chino, pues fue el acontecimiento más importante de la historia del poder intensivo global entre 1100 y 1800. En efecto, fue la difusión de los numerosos logros tecnológicos y conceptuales de la China Sung lo que determinó de manera significativa la irrupción de Occidente [...]” (2006, p. 83).

⁵ Em uma perspectiva descolonial, a Modernidade compreende apenas um período, o qual emerge a partir de 1492 com a invasão do continente denominado América e se estende até os nossos dias.

mundo (e os destinos humanos) em centro e periferia. Tal perspectiva dualista, a qual presumiu a Europa como o “eu” e como o centro, conceituou a periferia a partir de uma imagem negativa (o *outro*). Embora, em termos de caráter, essa negatividade estivesse em maior conformidade com o próprio sujeito do centro.

Em uma palavra, a manobra consistiu em transferir para a *imaginada* periferia tudo aquilo que o centro não pôde reconhecer em seus atos. Articulação semelhante àquela que observou John Hobson com relação ao surgimento de uma identidade europeia (autodefinida) durante o período medieval. Em seu levantamento, o autor assegura que:

[...] el yo y el otro son meras representaciones o construcciones basadas en el modo en que nos gusta vernos a “nosotros” y a “ellos”. En el contexto medieval, el “yo” representaba todo lo que era bueno y justo, mientras que el “otro” era *imaginado* como lo contrario, lo malo y lo indeseable (Hobson, 2006, p.156).

Levando adiante o postulado de Hobson acerca da construção da identidade europeia, torna-se fácil concluirmos que a nossa dependência de assimilações identitárias não é mais que uma herança do processo europeu de se autodefinir frente ao *outro*.

Por consequência, não é senão com certa resignação que assumimos a identidade que nos fora predestinada. Desse modo, o colombiano Omar Rincón afirma que “Chegamos ao século XXI e nos encontramos integrados como latino-americanos através do narcotráfico”, (Rincón, 2013, p.194). Pautando em tal perspectiva, interessa-nos discutir o motivo pelo qual consolidou-se o imaginário do narcotráfico consoante ao indivíduo da América Latina – a ponto de serem forjadas manifestações *narco culturais* em países como México e Colômbia –, o que não aconteceu com relação aos países como a Inglaterra ou os Estados Unidos.

O tráfico de drogas, em grandes proporções, foi um produto da modernidade inaugurado no século XIX. Segundo John Hobson no ano de 1828 mais da metade (55%) da exportação da Grã Bretanha para a China era baseada no ópio roubado da Índia (Hobson, 2006). E não foi senão dessa forma que “Las Guerras del Opio sentaron el precedente de las políticas de drogas a nivel mundial [...]” (Romero, 2015, p.70) pela Grã Bretanha e não pelo México, Colômbia, ou Brasil. Ainda assim, as atividades ilícitas nunca foram assimiladas com a imagem da Grã Bretanha; tampouco assimilou-se o narcotráfico aos Estados Unidos. Pelo contrário, a prática ilegal denota-se como um problema inerente ao *outro*, ou seja, são atributos destinados às raças que foram inferiorizadas e, sobretudo,

à periferia. Em outras palavras, são atividades que só poderiam eclodir na exterioridade do sistema Moderno.

Em contraposição à afirmativa de Omar Rincón, outro colombiano, Darío Betancourt Echeverry, compreende a prática ilegal calcado em outra perspectiva. Sendo assim, o autor corrobora que:

El término narco-tráfico esconde, en realidad, una intencionalidad política, económica y cultural imperialista y pro-norteamericana; puesto que además de no ser narcóticos ni la marihuana ni la cocaína, dicha definición no involucra a los consumidores ni a los lavadores de dólares en Norteamérica, pretendiendo de este modo darle una clasificación *latinoamericana* y *racista* a la producción, comercialización y consumo de psicotrópicos. (Betancourt, 1991, p.01).

No entanto, o surgimento do narcotráfico, mais precisamente o que gestou a *narco cultura* no Noroeste do México, tem sua origem em uma pseudo-legalidade forjada para suprir demandas modernas. Nas palavras de Jorge Alan Sánchez Godoy: “Al comenzar la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos pierde a sus principales abastecedores de opiáceos, sobre todo porque la producción turca queda en manos del Eje y, con ello, se hace necesario buscar nuevos mercados” (Sánchez, 2009, p. 90). Dessa forma, sem comprometer os solos estadunidenses, o plantio da papoula, no Noroeste do México, fora estimulado pelas autoridades estadunidenses. Forjando-se, assim, uma matriz de ilegalidades na periferia mais próxima.

Portanto, é novamente a demanda de ópio – semelhante ao que os britânicos, ainda que sob outra justificativa, fizeram contra a Índia no século XIX – que se dão as circunstâncias cuja consequência foi a eclosão do narcotráfico em grande escala na segunda metade do século XX. Desse modo, Sánchez complementa que:

Así, con el estímulo de las autoridades estadounidenses se *legalizó de facto* en México la producción de opio para satisfacer la demanda de morfina y heroína de los hospitales de las tropas aliadas. De esta manera, bajo un *acuerdo bilateral* se inició la siembra industrial de amapola en los altos de Badiraguato, zona en la que, además, se había encontrado un microclima ideal para este cultivo. Entonces, a instancias y con el financiamiento del gobierno del presidente Roosevelt, Ávila Camacho accede a la propuesta, aunque ambos gobiernos acuerdan que al terminar la guerra pondrán fin al cultivo [...] (Sánchez, 2009 p. 90).

Não por acaso, o cultivo das drogas fugiu ao controle do estado mexicano. Assim como parece também pouco provável ser obra do acaso, o fato de a produção de ópio desencadear-se na periferia mais próxima do país que, àquela altura, emergia como o

centro, assumindo um novo aspecto do imperialismo. Assim, do outro lado da fronteira estadunidense, fortaleceu-se cada vez mais o engendramento de algo que mais tarde se transformaria em cartéis do narcotráfico, desembocando nas manifestações culturais que conhecemos hoje como *narcocultura*.

Portanto, ao contrário da Grã Bretanha, os EUA tiveram por perto, em termos de território, a periferia ideal para a produção de entorpecentes. Efeito que, em certa medida, influenciou indiretamente (ou talvez diretamente) em sua própria economia. Nesse sentido, Romero sustenta que:

[en] una gubernamentalidad neoliberal [...] tanto el tráfico como la guerra contra las drogas hacen parte de un mismo objetivo: el incremento de beneficios y oportunidades para grupos económicos a expensas de grupos poblacionales. La industria militar, el sistema carcelario y la industria farmacéutica forman una red de empleo y producción y, en últimas, constituyen oportunidades empresariales dentro de un marco legal. [...] (Romero, 2015, p. 25).

Além de beneficiar o comércio e as políticas neoliberais, pôde-se tirar proveito ao reforçar a retórica salvífica do centro disposto a combater os problemas da periferia.

Em solo mexicano, por sua vez, os beneficiários do narcotráfico foram compostos por determinados “grupos hegemônicos” com imenso poder de capital. Desse modo, foi no mesmo Estado de Sinaloa que se auto engendra a cultura do narcotráfico. Concomitante aos cartéis, já nos anos oitenta, a *narco cultura* configurava-se como legítima manifestação:

Para los años ochenta no había una subcultura, sino ya una cultura del narcotráfico, de la cual se desprendía gran parte de las legitimaciones y deslegitimaciones institucionales, es decir, la *narcocultura* transforma el patrón conductual y simbólico de la sociedad sinaloense y edifica un imaginario que pasará a ser la nueva significatividad, hoy “legítima” (Sánchez, 2009, p. 82).

Não obstante, o fenômeno *narco* – como manifestação cultural – acabou por apropriar-se de culturas já consolidadas; como, por exemplo, a reconfiguração das vestimentas rancheiras; assim como os temas *narcos* incorporando os *corridos da revolução*⁶; e também a apropriação de uma arquitetura que mistura elementos barroco e campestres, chamada de *art narcó*. Em suma, o kitsch levado às últimas consequências.

⁶ Segundo Olvera: “El narcocorrido es el hijo bastardo del corrido de la Revolución Mexicana, hereda de su padre el clamor popular, pero en cambio renuncia al anhelo de reivindicación social. Ambas expresiones se vuelven comprensibles ya que se hermanan en una característica: se originan de un sistema político excluyente (Olvera, 2013, p. 139).

Narcocultura: As Expressões Artísticas do Narcotráfico

Além do teor local dos movimentos *narcos*, assumir o narcotráfico como uma manifestação cultural própria do México, ou mesmo da América Latina é, talvez, assumir a imagem de como nos identificam desde o centro. No entanto, essa premissa não tira a autenticidade (tampouco a diminui) de tais manifestações que terminam por reconfigurar as memórias de uma história local; ao contrário, consolida e amplifica, sob novos códigos, as múltiplas essências culturais que representam toda uma nação (ou região).

À guisa de ilustração, serão enumeradas algumas manifestações artísticas produzidas pela cultura do narcotráfico. Antes do mais, vale atentar que é regra geral, em se tratando de *narcomundo*, ostentar riquezas e evidenciar a estética do poder. Tal estética, pode ser observada até mesmo nas peculiares indumentárias, as quais chamam atenção por trazerem “[...] el cinturón piteado con grabados, hebillas de oro con incrustaciones de piedras preciosas, [...], botas vaqueras de pieles exóticas, joyería en oro, camisas *crema de seda* con estampados [...]” (Sánchez, 2009, p. 81).

E no fluxo dessa convenção estética, a arquitetura recobra elementos ainda mais particulares. Nas palavras de Sánchez:

[...] en lo arquitectónico gustan del peculiar estilo *art-narcó* (algo que podríamos traducir como *arte falso*), donde se combinan diversos estilos, como el colonial, barroco, griego, árabe y moderno, entre otros. Además, el marco valorativo en las representaciones sociales de los traficantes está permeado generalmente por una cultura de lo rural, del *honor*, prestigio, hedonismo, consumismo, poder, ostentación, utilitarismo, religiosidad y violencia (Sánchez, 2009, p. 81).

A variedade em combinações expressivas parece determinar a preferência *narco*. Na esteira dos gostos extravagantes, não menos expressivas são as canções que entoam (literalmente) a criminalidade⁷, a ponto de muitas delas terem sido censuradas pelo governo. Em apoio à circulação das canções que tematizam o narcotráfico, Olvera argumenta que: “[...] la prohibición de los narcocorridos no se inscribe en un dilema moral que busca proteger al ciudadano, y es ante todo un dilema político en el que el Estado opta por obtener el monopolio para lucrar con el miedo” (Olvera, 2013, p.141-142).

⁷ Muitas dessas canções se referem a crimes de determinados cartéis, tendo o compositor ao serviço de um capo específico.

Seguindo os argumentos do autor, existe uma questão de cunho político por trás da censura das músicas *narco*.

De modo a descrever esse gênero musical, Romera explica o seguinte:

Tras la implantación de las políticas antidrogas en México, el estilo musical del corrido se transforma en un estilo dedicado a tematizar el tráfico de drogas. En heptasílabos y rimas acompañados de bajo y acordeón, los cantantes narran y describen versiones sobre el tráfico en la frontera: anécdotas, vidas y hazañas de grandes capos, estrategias de tráfico. Las composiciones pueden clasificarse en religiosas, de crítica política, de honor militar, de mujeres valientes, de amenaza, de cuestionamiento moral, de amistad, de asesinatos y mandados a hacer [...]. Las historias cantadas construyen sentidos en cuanto a la ética y al comportamiento del negocio. A nivel performativo, las bandas lucen trajes vistosos y de estilo semejante al campesino de la sierra mexicana o al estilo tejano: sombrero, botas vaqueras, a veces la réplica de un arma al cinto y algunas joyas. (Romero, 2015, p. 84-85).

Pela união de elementos estéticos – o visual (o estilo das vestimentas dos cantores) e o sonoro – e pelo alcance popular, a maior expressividade artística da *narco cultura* são os concertos de *corridos* que tematizam o narcotráfico. Na esteira de Valenzuela, Romero afirma que os compositores de *narcocorridos* interpretam a divisão dualista entre o centro e a periferia. Em sua leitura, aponta que:

El “centro” en narrativas como las de los narcocorridos es representado por Estados Unidos [...]. En su mayoría, los narcocorridos construyen una otredad estadounidense definida por el consumo de sustancias controladas que sostiene el tráfico de éstas. Las historias narradas cuestionan la hegemonía prohibicionista de Estados Unidos y ponen al descubierto la doble moral de agentes de instituciones gubernamentales. [...]. En cuanto a la cartografía, retratan operaciones de tráfico a lo largo y ancho de Estados Unidos; también dedican especial atención a la frontera, la cual no es la zona que limita las trincheras de las mafias del sur, sino el área de traspaso de una economía global, de la cual el dólar es la divisa por excelencia (Romero, 2015, p. 209-210).

A noção de centro e periferia, ou melhor, Estados Unidos e México e o envolvimento de agentes da lei estadunidense com o tráfico que parte da fronteira mexicana, desvela-se com maior carga de denúncia em algumas obras da *narcoliteratura*⁸. Entre as mais aclamadas, está a novela *Trabajos del reino* do escritor mexicano Yuri Herrera. Portanto, são em ficções literárias (as quais tematizam o

⁸ Vale a pena uma nota para esclarecer que a literatura que tematiza o narcotráfico, não tem relações diretas com as práticas criminosas, como no caso dos *narcocorridos*. Para Ramón Gerónimo Olvera, o prefixo *narco* não passa de um jogo mercadológico. Nas palavras do autor, aguçar o imaginário social “[e]s [...] lo que el mercado busca con el rótulo de narcoliteratura: a partir de los elementos de lo pasajero y lo espectacular, generar un grupo o red tan dispuesta al consumo cíclico de libros como sucesos de coyuntura sucedan en el mundo del hampa (2013, p. 16).

narcotráfico) que podemos notar uma perspectiva mais crítica – e mais próximo da realidade – de negociações que envolvem o tráfico de drogas, empreendidas por agentes oficiais do centro e os traficantes da periferia.

A pesquisadora Luz Mireya Romero Montaña notou com precisão esse aspecto ao mencionar que em algumas *narconovelas* busca-se uma representação mais fidedigna acerca do funcionamento do tráfico entre México e Estados Unidos. Em um dos subtítulos que compõem sua tese, menciona, com toda razão, que obras como *Trabajos del reino* recobram a consciência de que “o centro é produtor de traficantes invisíveis”. Nas palavras da autora:

[...] Algunas novelas se aventuran a crear personajes para representarlos [los narcotraficantes estadounidenses], pero tales representaciones ficcionales carecen de referentes fácilmente identificables con los traficantes reales. Tanto *El Ruido de las Cosas al Caer* como *Los Trabajos del Reino* describen con mayor detalle la participación de estadounidenses en el tráfico de drogas; gracias a ello es posible comprender el surgimiento y sostenimiento del tráfico de drogas como actividad económica transnacional que favorece a traficantes tanto del centro como de la periferia (Romero, 2015, p. 214).

Dando ênfase à maior representação cultural do narcotráfico, a novela “*Trabajos del reino*” é narrada por um compositor de *narcocorrido*. O protagonista Lobo emerge da miséria para cantar, em seus *corridos*, o cotidiano luxuoso de um palácio/cartel. Desse modo, recebe do Rey (um *capo* narcotraficante), além da dignidade que o sistema lhe negou, um novo nome; assim, Lobo converte-se em Artista. Em resumo, a trama alegórica de Herrera representa a relação entre a arte e o poder.

No entanto, da referida obra literária o que interessa para essa discussão é a percepção que o Artista tem das relações de atividades ilícitas entre o centro e a periferia: “El protagonista y cantante de corridos ve las operaciones de tráfico a Estados Unidos como resultado de una demanda de ese país, la cual resulta beneficiosa para gente como él” (Romero, 2015, p. 217). O narcotraficante que pertence ao “outro lado” (Estados Unidos), cuja função se resume em fazer os trâmites internacional de drogas, é apresentado como Gringo. A partir deste personagem, Romero faz uma leitura precisa acerca do envolvimento de estadunidenses com o narcotráfico:

En *Los Trabajos del Reino*, [...] hay una referencia a un traficante estadounidense, pero su identidad es apenas insinuada; se sabe que es uno de los miembros de la corte del Rey y que trabaja para éste “al otro lado”. Sin embargo, el *modus operandi* del “gringo” se mantiene en el misterio. El protagonista de la novela, el cantante de corridos, le ‘compuso un corrido al gringo de planta, diestro para idear pasajes de

mercancía. Este se había pegado a un atajo de muchachitos ansiosos de mareo que cada viernes cruzaban a desmayarse de este lado del muro' (33). En la cita anterior, es evidente que el traficante estadounidense es conocido como 'gringo' en lugar de 'narcotraficante' y los consumidores que cruzan la frontera son descritos como 'muchachitos ansiosos de mareo' en lugar de 'consumidores'. Este cambio referencial difumina la conducta criminalizada de los estadounidenses en la economía del narcotráfico como consumidores y traficantes; así, el narcotráfico se descriminaliza y deviene en una actividad comercial donde los traficantes son llamados proveedores; las sustancias controladas, productos; y los adictos, consumidores. Esta percepción de los estadounidenses involucrados en la economía del narcotráfico se mantiene a lo largo de la novela; el gringo continúa colaborándole al Rey mientras la demanda de sustancias controladas aumenta en EEUU (Romero, 2015, p. 216).

Os eufêmicos qualificativos para aqueles que movimentam o fluxo de drogas para o “outro lado” são precisos, a ponto de criar agentes do narcotráfico estadunidense *invisíveis*. Assim o é também no tocante a mídia e todos os outros aparatos culturais que forjam imaginários.

A *narcocultura* é, desse modo, o elemento que absorve e sintetiza (tanto em denunciar, mas também ao legitimar) a força desse imaginário fabricado pelo centro. O qual não proporciona outra coisa senão um consenso idealizado cuja finalidade é afirmar a negatividade do *outro*. Em outras palavras, tem-se como finalidade fabricar e projetar discursos que trabalham a favor das vantagens que o centro pode tirar da periferia.

Considerações Finais

Finalmente, é de se considerar que o narcotráfico está muito mais alinhado ao mecanismo do sistema colonial moderno do que podemos imaginar. No entanto, as narrativas oficiais omitem essa articulação atribuindo à periferia toda a responsabilidade da criminalidade. O discurso de documentários, como por exemplo o que se intitula “Narcocultura” do diretor Shaul Schwarz, é ilustrativo para essa percepção. Pois a noção maniqueísta do bem e do mal, dos Estados Unidos e do México, é constantemente reforçada no decorrer de sua narrativa documental. Tal maniqueísmo é traduzido ao registrar os números de mortes provocadas pelo narcotráfico em Ciudad Juarez (lado mexicano) em comparação a El Paso (lado estadunidense). Em resumo, ao longo do documentário, os Estados Unidos são representados como um país que tem total controle e enfrentamento às práticas ilícitas, enquanto o México está entregue a própria sorte, ou melhor, aos narcotraficantes.

Portanto, são essas noções que precisam ser trazidas ao debate e desmanteladas. A omissão dos fatos transformou a Grã Bretanha em signo de virtude e em paradigma

“universal” para a humanidade. No entanto, a própria ideia de universal já traz em seu conceito um problema. Em suma, é necessária uma leitura descolonial que dê conta de interpretar as acrobacias narrativas que transformaram a Europa (e por extensão os Estados Unidos) em “fim e centro da história universal”⁹. Não é demais reafirmar, por fim, que as ações eurocêntricas foram muitas vezes impulsionadas por crimes contra a humanidade, assim também contra o meio ambiente (percepção que já está sendo pautada em diversos debates atuais).

Referências

Bernal, M. (1993). *Atenea Negra: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. (vol. I, T. Lozoya, Trad.). Editorial Crítica.

Betancourt, D. E. (1991). Los cinco focos de la mafia en Colombia (1968-1998). *Revista de la Facultad de Artes Y Humanidades FOLIOS*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.17227/01234870.num2.folios5333>

Dussel, E. (1994). *1492, el encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Editora Plural Editores UMSA.

Herrera, Y. (2010). *Trabajos del reino*. Editorial Periférica.

Hobson, J. (2006). *Los orígenes orientales de la civilización de occidente*, (vol. I, T. Lozoya, Trad.). Editorial Crítica.

Olvera, R. G. (2013). *Sólo las cruces quedaron: Literatura y narcotráfico*. Editorial Ficticia (Biblioteca de Ensayo Contemporáneo)/Instituto Chihuahuense de la Cultura.

Rincón, O. (2013). Todos temos um pouco do tráfico dentro de nós: Um ensaio sobre o narcotráfico/cultura/novela como modo de entrada para a modernidade. *Revista Matrizes*, 7, 193-219.

Romero, M. L. (2015). *Gubernamentalidad y Construcción De Sentidos de ciudadanía y criminalidad en la narcoliteratura*, [Dissertação de Mestrado, University of Oregon].

Sánchez, J. A. G. (2009). Procesos de institucionalización de la narcocultura en Sinaloa. *Frontera Norte*, 21, 77-108. <https://doi.org/10.17428/rfn.v21i41.977>

⁹ Como presumira o projeto hegeliano.

A Construção de Imagens de Estudantes: Poema “Mulher de Vermelho”

The Construction of Images of Students: Poem “Mulher de Vermelho”

Daniela Caetano da Silva

Especialização em Linguagens e Práticas Sociais, Instituto Federal de Alagoas

Docente, Secretaria de Estado da Educação, Maceió, AL, Brasil

 daniela.caetano@fale.ufal.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0545-6846>

Paulo Rogério Stella

Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Docente, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil

 paulo.stella@fale.ufal.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4494-6319>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-3>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Os estudos sobre letramento crítico, decolonialidade e imagem, dentre outras reflexões, direcionam para a possibilidade de estimular a criticidade dos estudantes. No presente estudo, as discussões foram realizadas em aulas de Língua Portuguesa. Temos como objetivo refletir e analisar acerca das imagens construídas pelas alunas/os do ensino médio de uma escola pública estadual, considerando um possível posicionamento crítico e decolonial. Trabalhamos com uma questão do Enem (2018) que aborda o poema “mulher de vermelho” de autoria de Angélica Freitas. A análise dos dados coletados aponta para a construção de imagens: a do eu lírico do poema, da sociedade, da professora e dos próprios estudantes. Os estudantes evidenciaram a imagem negativa do eu lírico e da sociedade, cobrando consciência para questões da pauta feminina. Percebemos a desconstrução de estereótipos da representação da mulher na sociedade, evidenciando o letramento crítico e decolonial das (os) estudantes. Nesse contexto, as discussões propostas (em aulas de Língua Portuguesa) corroboram para a transformação social, visto que consideramos a língua como atividade social e dialógica.

Palavras-chave: letramento crítico, decolonialidade, imagem, mulher, estudantes

Abstract

Studies on critical literacy, decoloniality and image, among other reflections, point to the possibility of stimulating students' criticality. In the present study, the discussions took place in Portuguese language classes. We aim to reflect and analyze the images constructed by high school students from a state public school, considering a possible critical and decolonial positioning. We work with a question from Enem (2018) that addresses the poem "*mulher de vermelho*" [woman in red] by Angélica Freitas. The analysis of the collected data points to the construction of images: that of the lyrical self of the poem, of society, of the teacher and of the students themselves. They highlighted the negative image of the lyrical self and society, raising awareness for issues of the feminine agenda. In this way, we perceived the deconstruction of stereotypes of the representation of women in today's society, evidencing the critical and decolonial literacy of (he) students. We noticed the deconstruction of stereotypes of woman representation in society. This way we enhanced the critical literacy and decoloniality perspectives in the students. The proposed discussion (in Portuguese language classes) corroborates with the social transformations, as language is taken as a social activity and dialogical activity.

Keywords: critical literacy, decoloniality, image, woman, students

Recebido em 05/11/2022

Aceito em 08/02/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução¹⁰

*Qual a culpa que você carrega por ser mulher?
Culpa: [substantivo feminino]
(Maria Karina, jornalista)*

Esta pesquisa entende que a língua é interação, é atividade social, e o outro possui papel fundamental na construção do significado, sendo sua natureza dialógica. Essa concepção de língua parte da ideia de que precisamos do outro para a construção do sentido (Bakhtin, 2021). Partindo dessa perspectiva e dada à relevância das reflexões a respeito da imagem, do letramento crítico e da decolonialidade, discutimos esses aspectos a partir de posicionamentos de estudantes de uma turma do 3º ano do ensino médio.

Dessa forma, temos como objetivo refletir e analisar acerca das imagens construídas pelas alunas/os do ensino médio de uma escola pública estadual, considerando um possível posicionamento crítico e decolonial. Para isso, utilizamos uma questão do Enem (2018) que aborda o poema "mulher de vermelho" de autoria de

¹⁰ Poema de autoria de Angélica de Freitas. Apesar da nossa perspectiva não ser a de análise do título, a autora nomeia o poema com a letra inicial em minúscula, o que podemos remeter para a diminuição, a inferiorização da mulher imposta pela sociedade.

Angélica Freitas. A discussão da questão teve como foco o olhar da sociedade atual sobre as mulheres (quando ela escolhe uma roupa, por exemplo), e como os estudantes avaliam esse olhar. Feito isso, os/as alunos/as foram convidados/as a escreverem a opinião deles/as sobre o poema (algo que poderia ser feito em duplas).

Este estudo, além destas considerações iniciais e das finais, está dividido em três seções. A primeira é “Metodologia e recorte de dados” em que fizemos a contextualização da coleta de dados. Em seguida, temos a seção intitulada “Imagem, letramento crítico, decolonialidade e o ser mulher”. Nesse tópico, tecemos discussões sobre a representação da mulher na sociedade atual, além de considerações de vários autores das referidas áreas. Logo após, apresentamos as “Análises dos posicionamentos dos estudantes”¹¹, nesse tópico, fizemos as análises dos posicionamentos dos estudantes. A partir dela, pudemos constatar a construção de imagens positivas e negativas, o letramento crítico e decolonial dos estudantes. E, por fim, trazemos as considerações finais com as reflexões que nortearam este estudo.

Metodologia e Recorte dos Dados

Esta pesquisa é de base qualitativa e interpretativista (Minayo, 1994) (Chizzotti, 2005). Na pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2005, p. 83), o pesquisador é parte fundamental, por isso “ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa”.

Antes de descrevermos os aspectos da coleta de dados, queremos ressaltar que eles não são interpretados de uma forma única, com um sentido que seja intrínseco, mas estão continuamente em processo. Esse aspecto é relevante para que consigamos compreender e tratá-los como algo que não está completamente concluído, mas se encontra em formação.

Tendo por base esses princípios, foram feitas discussões sobre o poema “mulher de vermelho”, de Angélica Freitas. Essas discussões deram-se em aulas de língua portuguesa, com turmas do 3º ano do ensino médio, da qual sou professora. Assim, como em turma dessa série é recorrente o trabalho a partir de questões do Exame Nacional do Ensino Médio, selecionei algumas, dentre elas, a questão com o referido poema. Esse

¹¹ O uso das aspas marcam os títulos das seções deste estudo.

exercício foi feito com o objetivo de trazer debates que envolvem a sociedade, sobretudo, contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Dessa forma, fizemos a reflexão desse poema em sala de aula, instigando os alunos com perguntas sobre o posicionamento do eu lírico¹² diante da mulher de vermelho. O debate oral, na maioria das turmas, ocorreu de forma muito participativa. Pudemos observar que os/as estudantes mostravam-se indignados com o eu lírico, afirmando que “ele estava se achando” e “que a mulher deve se vestir como quiser”.

Depois de feita a discussão, passamos às análises das questões (alternativas) trazidas pelo exame, posteriormente, solicitei que eles se juntassem em duplas (se quisessem), organizassem as ideias e escrevessem o posicionamento deles com relação ao poema. A maioria optou por uma escrita solo (dezesseis estudantes não quiseram escrever em duplas). Observemos, neste espaço, a tabela com os dezoito posicionamentos recebidos e a tematização deles. Os textos que estão em destaques referem-se aos escolhidos para analisarmos neste trabalho.

Quadro 1

Tematização dos textos recebidos

Opiniões dos estudantes	Tema da discussão proposta
<i>Texto 1 (feito em dupla)</i>	<i>Assédio e machismo (estereótipo de cor);</i>
Texto 2	Sociedade machista;
Texto 3	A mulher deve se vestir como quiser;
<i>Texto 4</i>	<i>Machismo (cor da roupa);</i>
<i>Texto 5</i>	<i>Assédio, abuso (cor vermelha);</i>
<i>Texto 6</i>	<i>Assédio (roupa);</i>
Texto 7	Ego do homem;
<i>Texto 8</i>	<i>Machismo (cor vermelha);</i>
Texto 9	Machismo;
Texto 10	Sociedade machista;
Texto 11	Machismo (senso comum);
Texto 12	Machismo;
Texto 13 (feito em dupla)	Mulher não se veste para homem;
Texto 14	Modo de vestir da mulher;

¹² O discurso machista do eu lírico é destacado no poema; a abordagem foi feita para que nós repensemos os estereótipos atribuídos à escolha da roupa pela mulher na sociedade contemporânea.

Texto 15	Deve se sentir confortável (roupa);
Texto 16	Homem está se “achando”;
Texto 17	Hipocrisia;
Texto 18	Mulher deve se sentir bem.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir da tematização dos textos recebidos (quadro), podemos observar que os temas discutidos pelos/as estudantes possuem opiniões parecidas (isto é, afirmam que o eu lírico está equivocado em achar que a mulher o quer). Por isso, optamos por analisarmos os textos que tivessem a perspectiva de desconstrução dos estereótipos atribuídos à mulher. Dessa forma, escolhemos os que tematizavam o assédio e o machismo com relação à roupa e a cor vermelha (esse foi o critério de seleção para a escolha dos cinco textos analisados). Convém lembrar que todos os nomes utilizados nas produções são fictícios, mantendo o sigilo dos/as estudantes. Com esse entendimento, vale destacar as palavras de Minayo (1994, p. 62) no que concerne à interação entre pesquisador e atores sociais, “nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua”, observamos esse aspecto na discussão do poema com os discentes. O que pode ser evidenciado, por exemplo, na opinião da aluna Débora (tabela 4), em que a estudante busca essa compreensão mútua e reforça colocando a professora no posicionamento; esse aspecto reflete a imagem positiva da estudante.

Dessa maneira, destacamos que a nossa ideia inicial era fazermos um contraponto entre as opiniões dos estudantes do gênero masculino e feminino, coletando dados em todas as turmas em que dou aulas, porém, não conseguimos continuar o trabalho, pois a escola teve que parar as atividades presenciais para uma reforma urgente¹³. Nesse contexto, refletimos através dos posicionamentos escritos apenas por uma turma.

¹³ A escola precisou parar as atividades presenciais para uma reforma urgente (questões burocráticas de prazos e verbas), passando para o ensino remoto (grupos de WhatsApp). Esse contexto inviabilizou a discussão e a coleta de dados em todas as turmas que dou aulas. Dessa forma, o estudo teve outro direcionamento, ou seja, refletimos com os posicionamentos de estudantes de apenas uma turma (com critério de seleção já mencionado).

Imagem, Letramento Crítico, Decolonialidade e o Ser Mulher

P. Brown e S. Levinson (apud Maingueneau, 2005), motivados no modelo do sociólogo E. Goffman afirma que toda pessoa tem duas faces, uma face negativa e uma face positiva. A primeira representa o “território” de cada um e a segunda corresponde à “exterioridade” social, ou seja, à imagem enaltecida que exibimos aos outros. Na imagem positiva, “o indivíduo quer que sua imagem seja desejada e aprovada”; na imagem negativa, “ele apresenta vontade de ter liberdade de ação, de não ter imposições” (Tavares, 2007, p.33; Goffman, 2012).

Refletindo a partir da abordagem da preservação das faces, Goffman (apud Silva, 1998, p. 111) declara que, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação em preservar a imagem que os outros veem, portanto, a imagem pública. Com esse entendimento, os/as estudantes trazem essa preocupação nos textos, já que eles escrevem pensando também em quem irá ler, no caso, a professora da turma. Em relação a este estudo, estamos nos referindo ao texto escrito, porém isso acontece nos diálogos entre “eu e o outro” (interações). Por exemplo, quando escrevemos, o fazemos pensando no “outro” que irá ler, assim, desejamos que esse “outro” aprove a imagem mostrada, a que socialmente é aprovada.

Vale destacar que já verificamos através de outros estudos que estamos frequentemente negociando a preservação das nossas imagens, procuramos mostrar a nossa face/imagem positiva. No entanto, a negociação com o nosso interlocutor pode não ser bem sucedida (Tavares, 2007, p. 47). Vale destacar que a negociação das imagens dos estudantes foi bem sucedida, o que não aconteceu com a imagem da sociedade, por exemplo.

No que tange à teoria do letramento crítico, observamos que o interesse dos autores e que deve ser o da/o professora/o é estimular/conscientizar a criticidade dos/as estudantes perante a aprendizagem, possibilitando “o questionamento e a resignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (Tilio, 2021, p. 40). Nesse sentido, devemos assumir esta postura crítica na construção do ensino/aprendizagem, pois como declara Rojo (2009, p.114), “duas armas a favor da construção da coligação contra hegemônica seriam justamente a escola e as tecnologias digitais”, enfatizando as questões de letramento crítico no espaço escolar.

Assim, levamos em consideração que a construção da criticidade deve partir da escola, estendendo-se para além dela. O que, novamente, reforça o papel social dos professores na construção da criticidade dos/as estudantes, instigando-os a observar que tanto no processo de ensino/aprendizagem e no meio social, não existe neutralidade e sim um aparato pensado/arquitetado por uma estrutura de poder. Nesse entendimento, as propostas devem fazer “sentido” para os estudantes, é justamente esse sentido encontrado nas práticas sociais e “discursivas das quais os alunos participam” (Tilio, 2021, p. 41).

Ao trabalharmos esses elementos embasados na pluralidade linguística, enfatizados no diálogo, na interação, na ação, provocaremos um ensino de língua como contexto social. Destacamos essas discussões para evidenciarmos o quanto o ensino crítico de língua deve considerar/trazer as práticas sociais dos/as estudantes para que eles compreendam a pluralidade da língua e cultura, bem como sua concepção heterogênea. Essa compreensão partirá do uso real da língua, com falantes reais e não uma “língua de laboratório” (Mor, 2009, p.1083).

Compartilhamos dessa compreensão, sobretudo, a da não exclusão dos conhecimentos de “fora dos muros da escola”, mas que possamos trazê-lo, fazendo com que os/as estudantes percebam os sentidos pretendidos, desenvolvendo o senso crítico e relacionando-as às práticas sociais vivenciadas por eles. Assim, provavelmente, o distanciamento da língua trabalhada diminuirá, fazendo com que o/a aluno/a sinta-se participante ativo da construção, “caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado” (Tilio, 2021, p. 38).

O letramento crítico pode contribuir para que os/as estudantes pensem em questões que foram construídas ideologicamente e colocadas socialmente sem que, muitas vezes, eles (as) questionem sobre esses padrões. Assim sendo, o letramento crítico é uma alternativa de “trabalho que faz com que alunos/as saiam do lugar comum e possam refletir, problematizar e questionar os mais diversos assuntos da vida” (Bezerra, 2019, p. 909).

Sabemos que existem discussões que são silenciadas no contexto educacional brasileiro, sobretudo, discussões referentes aos sujeitos representantes de grupos sociais marginalizados. A esse respeito, Quijano (1998, p. 229) declara que a destruição da sociedade e da cultura indígena implicou a condenação da população seguir um padrão

de poder estabelecido. Podemos estender essa reflexão para outros grupos sociais, por exemplo, a percepção do senso comum a respeito da mulher, do controle sobre os gostos, as roupas e o comportamento feminino, o qual vem sofrendo discriminação ao longo da história. Sobre esse aspecto, destacamos as palavras de Quijano (2009, p.76):

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios da existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a natureza e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

A partir da reflexão de Quijano (2009) é relevante destacar que a estrutura de poder foi pensada para dominar e assegurar padrões nas relações sociais existentes. Nesse sentido e pensando na relação do controle do ser mulher, sobre escolhas e comportamento feminino, sentimos o quanto ainda temos que romper com essa estrutura, pois ela impõe padrões e busca formas de mantê-los. Assim, cabem a nós, professoras e professores, refletirmos e debatermos essa construção em nossas aulas, com pensamento dialógico e resistindo às relações de poder hierarquizante (que oprime e silencia o ser mulher na sociedade).

A partir desse entendimento, Souza (2021) ressalta o aspecto decolonial no desenvolvimento de ensino de língua espanhola, ampliamos a discussão para o ensino de língua, no nosso caso, o de Língua Portuguesa. Por isso, propor o ensino de língua sob a compreensão da perspectiva da decolonialidade, “requer, em primeiro lugar, que o professor reflita sobre sua prática a fim de observar se aquilo que ele propõe em sala de aula não reproduz uma visão hegemônica” para que não contribua fortalecendo estereótipos e estigmas atribuídos a grupos sociais (Souza, 2021, p. 649).

Nesse contexto, enfatizamos que o espaço educacional pode contribuir para a desconstrução desses estereótipos e estigmas que são associados a determinados grupos sociais. Essa contribuição pode e deve proceder de temáticas que coloquem esses grupos como protagonistas, “a escola não pode mais ser um lugar-como tantos outros - de reprodução das desigualdades sociais e das relações de poder” (Souza, 2021, p. 655).

Pensando na desconstrução de padrões sociais impostos, nas relações e estruturas de poder, reafirmamos o nosso papel social para esta finalidade, visto que a escola contribui significativamente para a formação dos sujeitos. Nesse viés, Moreira Junior (2021, p.67) afirma que “é preciso desconstruir as estruturas e as relações de poder em todos os âmbitos da existência social. A educação é apenas um deles, porém potencialmente transformadora”.

Dessa maneira, buscamos promover através da discussão do poema “mulher de vermelho” a quebra de paradigmas atribuídos à mulher, incitando a reflexão para a compreensão das relações de poderes que são construídas ideologicamente; e que impõe que a mulher que se veste com determinada roupa deve ser observada é condenada por olhares e até violências. Dessa forma, reiteramos o espaço escolar como forma de discussão e desconstrução desses padrões cristalizados que visam naturalizar e homogeneizar a pluralidade humana (Queiroz et al., 2019, p.129).

Como marcamos, a pluralidade deve ser pautada nas aulas de línguas, com fito de evidenciar as diferentes vozes existentes, não contribuindo com o silenciamento dos grupos sociais, dos quais também pertencemos. Além disso, considerar o debate decolonial nas aulas de Língua Portuguesa, partindo das malhas de poder estruturadas em torno do controle (Quijano, 2009), “é uma forma de considerar que o espaço-tempo de aprendizagens e de construção identitária passa pela compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderna” (Queiroz et al., 2019, p.130).

Ressaltamos que o poema “mulher de vermelho” não menciona questões em ser mulher negra, mulher transgênero, por isso, não refletiremos a respeito dessas discussões neste estudo. Assim, trataremos do ser mulher de forma geral, considerando a pluralidade de identidades existentes do que é ser mulher. Concordamos que não temos uma definição do que é ser mulher, visto que essa noção não deve ser pautada na distinção biológica, mas na pluralidade das identidades existentes (Silva & Haetinger, 2019).

Dessa forma, consideramos que ser mulher é também ser censurada (Silva & Haetinger, 2019) é ter receio de se vestir e ter que escolher cor, ser mulher vai muito além de ter um útero, ser mulher envolve questões construídas em uma sociedade machista, ou seja, consideramos a diversidade que envolve esse ser mulher. Essa liberdade de ser trazida pelas autoras Silva e Haetinger (2019) nos faz pensar sobre a liberdade de escolher, a mulher deve escolher o que ela quer vestir e com a cor que desejar, sem que

isso possibilite construções que a leve a ser questionada, o que, infelizmente, ainda é visto na sociedade contemporânea.

As referidas autoras (Silva & Haetinger, 2019) trazem Beauvoir (2015) discutindo a interessante questão das escolhas femininas em relação às escolhas dos homens, ou seja, o comportamento social imposto para a mulher é construído para que ela não o determine. Nesse viés, entendemos a colonialidade do poder presente na relação de dominação e comportamento social (por exemplo, no comportamento hierarquizante na escala do gênero e o racismo), apresentando um diálogo de dependência histórico-estrutural (Quijano, 1998). Dessa maneira, contribuindo para uma visão de mundo patriarcal que, infelizmente, ainda é atual. Podemos confirmar essa concepção com a escolha de um simples vestido vermelho (observa-se que Angélica de Freitas não atribuiu tamanho a esse vestido), o que socialmente acarreta outras discussões que, novamente, determinam “os olhares negativos” para as mulheres.

Análises dos posicionamentos dos estudantes

Como dito anteriormente, o texto proposto para a discussão na aula de Língua Portuguesa foi o poema "Mulher de vermelho" de Angélica Freitas (2012). Observemos:

mulher de vermelho

O que será que ela quer
 essa mulher de vermelho
 alguma coisa ela quer
 pra ter posto esse vestido
 não pode ser apenas
 uma escolha casual
 podia ser um amarelo
 verde ou talvez azul
 mas ela escolheu vermelho
 ela sabe o que ela quer
 e ela escolheu vestido
 e ela é uma mulher
 então com base nesses fatos
 eu já posso afirmar
 que conheço o seu desejo
 caro Watson, elementar:
 o que ela quer sou euzinho
 sou euzinho o que ela quer
 só pode ser euzinho
 o que mais podia ser

Vimos ao longo da discussão, a relevância dos estudos da construção da imagem, da decolonialidade e do letramento crítico. Para refletir e analisar sobre essas perspectivas, selecionamos cinco textos com temas em comum. Vale destacar que os posicionamentos referem-se à imagem que os/as alunos/as possuem do eu lírico do poema, da sociedade, da mulher, bem como da construção das imagens dos próprios estudantes. Iniciamos com a discussão dos pontos de vistas dos/as alunos/as nos textos, passamos à discussão das questões em comum e terminamos com reflexões acerca da construção da imagem das/os estudantes, lembrando que os textos foram entregues e lidos pela professora. Seguem os posicionamentos dos/as estudantes, os registros foram digitados conforme os textos originais deles (com destaques nossos). Vejamos

Tabela 1

Relato escrito de Maria e Cecília

Eu a Cecília achamos que, na nossa opinião, o eu lírico do poema está com *maus olhos* para a personagem feminina, de modo *assediador e machista*, porque não é porque ela botou um vestido vermelho que ela quer algo com ele. Esse *estereótipo de que a cor vermelha está interligada com a sensualidade é muito ultrapassado*. E mesmos se não fosse, ele não tem direito nenhum de insinuar nada. (Maria e Cecília)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Neste texto, observamos duas construções de imagens distintas. A primeira relaciona-se à construção da imagem do eu lírico em relação ao leitor (alunas); e a segunda, a construção da imagem das alunas enquanto sujeitos críticos, decoloniais. Na questão da construção da imagem do eu lírico no texto das alunas, observamos com o relato das estudantes Maria e Cecília a afirmação de que o eu lírico está com “maus olhos” para a personagem feminina. As alunas constroem uma imagem acerca do eu lírico em que entendem que ele está errado ao enxergar a mulher com olhar “assediador e machista”. Nesse sentido, as alunas expõem a imagem socialmente aprovada delas e desaprovada do eu lírico, ou seja, na imagem positiva “o indivíduo quer que sua imagem seja desejada e aprovada”; na imagem negativa, “ele apresenta vontade de ter liberdade de ação, de não ter imposições” (Tavares, 2007, p.33; Goffman, 2012).

Corroborando com esse posicionamento das estudantes, Ribeiro a partir de Beauvoir tece as seguintes considerações:

Segundo o diagnóstico de Beauvoir, a relação que os homens mantêm com as mulheres seria esta: da submissão e dominação, pois estariam enredadas na má fé

dos homens que as veem e as querem como um objeto. A intelectual francesa mostra, em seu percurso filosófico sobre a categoria de gênero, que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Olhar este que a confina num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas (Ribeiro, 2017, p. 22).

As considerações apresentadas por Beauvoir através de Ribeiro (2017) convergem com os “maus olhos” apresentados pelas estudantes, isto é, a relação que homens condicionam estariam atreladas à “má fé” deles, colocando a mulher no lugar de submissão e de dominação. Essa visão de lugar imposto pelo homem se contrapõe ao posicionamento decolonial e crítico que almejamos e observamos no relato escrito das alunas Maria e Cecília (conforme a tabela 1).

Outro ponto importante e que merece destaque é a frase “esse estereótipo de que a cor vermelha está interligada com a sensualidade é muito ultrapassado”, com isso, observamos a criticidade das estudantes ao relatarem que essa associação do vermelho a algo sensual é ultrapassado. E mesmo que o vermelho fosse usado com essa concepção, o eu lírico “não tem direito nenhum de insinuar nada”. Nesse sentido, observamos questionamentos e “ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (Tilio, 2021, p. 40), o que direciona para uma perspectiva de imagem crítica e decolonial das alunas Maria e Cecília. Os posicionamentos das/os estudantes, reforça o nosso objetivo pretendido, que é formar cidadãos mais conscientes e críticos. Acreditamos que assim, conseguiremos fazer com que os estudantes questionem as estruturas de poder e repensem as relações sociais existentes.

Observamos também essa dupla construção de imagem no texto de Davi:

Tabela 2

Relato escrito por Davi

Considerando-se que na minha opinião, esse cara estar sendo machista, porque ele fala já posso afirmar que sei seu desejos ... *O que ela quer sou euzinho*. Não e só por conta de uma *cor de roupa que a mulher quer algo com alguém* ou precisar de motivos pra poder usar. (Davi)

Fonte: Acervo da pesquisadora

O posicionamento do aluno Davi traz uma afirmação interessante, ele declara o caráter machista do eu lírico ao afirmar que a mulher o quer: “o que ela quer sou euzinho”, essa mulher não foi ouvida, mas o eu lírico declara que ela o quer.

Além disso, o aluno complementa dizendo que não é a cor da roupa que indica que a mulher “quer algo com alguém”, questionando, a nosso ver, o eu lírico sobre a afirmação: “mas ela escolheu vermelho”. Dessa forma, o estudante colabora para a desconstrução desse estereótipo atribuído à cor vermelha como algo sensual e enfatiza a imagem negativa do eu lírico, isto é, aquilo que o eu lírico deseja esconder, o “território” dele, como discutido através de P. Brown e S. Levinson (*apud* Maingueneau, 2005).

Acerca da opinião do estudante Davi (tabela 2), entendemos que ele compreendeu a forma machista apresentada pelo eu lírico, assim, o estudante está tendo uma postura decolonial, rompendo com “paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade” (Pardo, 2019, p. 210). Nesse sentido, Davi, estudante do sexo masculino, desconstrói essa visão estereotipada sobre as escolhas femininas, pois sabemos que a postura do eu lírico é colonizadora. Ao tecer esse comentário, o estudante rompe com o paradigma de dominação do homem sobre a mulher. Quanto à imagem do aluno para a professora, observamos que Davi constrói sua imagem positiva, o que pode evidenciar o enaltecimento de sua posição.

No texto da aluna Cris, temos a construção de uma tripla imagem, a do eu lírico, da sociedade e da estudante:

Tabela 3

Relato escrito pela Cris

Eu acho que o eu lírico está se referindo a mulher de uma forma *errada e machista*, julgando a mulher *apenas por usar um vestido vermelho*, é uma atitude extremamente errada, a mulher pode se vestir como ela quiser, *cabe a sociedade ter consciência*. (Cris)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar de curto, o posicionamento da estudante Cris segue a direção crítica como a dos colegas. Nesse trecho, a palavra machista caracteriza o eu lírico, por meio do que a aluna diz ser “extremamente errado”, além de “machista”. A discussão é voltada novamente pelo julgamento feito a partir da roupa da mulher, isto é, ela é julgada “apenas por usar um vestido vermelho”.

Além disso, a aluna Cris ratifica que a mulher pode se vestir como quiser e que “cabe a sociedade ter consciência”, o que nos faz refletir acerca desse aspecto, pois ela orienta o encaminhamento do social, não deixando essa responsabilidade para a mulher (esta deve ser vestir como quiser, a responsabilidade está na sociedade). Dessa maneira,

a estudante demonstra a imagem negativa do eu lírico que possui um comportamento inadequado, assim como a imagem negativa da sociedade que não tem consciência e que precisa ter. Quanto à imagem da própria aluna (tabela 3), temos a evidência do desejo da aprovação social (Tavares, 2007) que ela expõe, isto é, a imagem positiva de alguém que reflete e defende que a mulher pode se vestir como quiser, assim como faz apontamentos que direcionam a responsabilidade da situação. Dessa maneira, a aluna questiona o patriarcado e tenta livrar-se da matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2021), colocando fortemente o seu posicionamento crítico com relação às escolhas da mulher.

No texto da aluna Débora, temos três imagens sendo evidenciadas: a da sociedade, da aluna e a da professora:

Tabela 4

Relato escrito pela Débora

Na minha opinião, a sociedade ainda é muito machista em tudo, principalmente com as mulheres, *as mulheres são muitos julgadas por tudo, pelo o que vestem, se botam um batom “vermelho” é porque são ousadas, são desrespeitadas sem pedir, apenas por fazer e vestir aquilo que elas querem e desejam*, hoje em dia quando uma mulher é assediada ou abusada sexualmente, *sempre colocam a culpa na mulher*, e sempre dão a mesma desculpa “foi a roupa que ela estava se vestindo, o batom vermelho chamando a minha atenção” *nada justifica um assédio ou um abuso sexual, merecemos respeito, nós mulheres podemos usar o que for, nunca será convite para um homem nos assediar ou se aproveitar de nós, é revoltante às leis de hoje em dia*, ainda mais quando se trata de nós mulheres, nós sempre somos culpadas, e os homens nunca pagam por esses erros, como assédio ou o abuso sexual, roupa não é convite e nunca será, *todas nós merecemos respeito, e lutamos todos os dias por isso.* (Débora)

Fonte: Acervo da pesquisadora

Vemos na opinião da Débora um posicionamento em tom de desabafo sobre o que as mulheres vivenciam no atual momento. O ser mulher apresentado por ela condiz com aquela que não pode se vestir da maneira que gostaria, pois isso acarretará até em abusos. E o pior “sempre colocam a culpa na mulher”. A estudante (tabela 4) afirma que as mulheres são “muito julgadas por tudo”, enfatizando assim que basta ser mulher para o comportamento ser avaliado, já que “tudo” vindo de mulher é motivo para julgamento.

No registro, percebemos novamente, a menção à cor vermelha, dessa vez, com relação ao batom. Isso reforça o estereótipo criado pela sociedade com relação à mulher e à escolha de uma cor, seja para roupa ou para um batom. Assim, na visão do outro (entendido aqui como homem), se usam batom vermelho “é porque são ousadas” no

sentido depreciativo. As teorias decolônias contribuem para a desconstrução/repensar dessas relações, podemos mencionar a relação hierarquizante do homem, isto é, a estrutura de poder historicamente construída para que as mulheres fossem submissas aos homens, traçando um percurso de opressão sobre as escolhas femininas.

Nesse sentido, a aluna Débora (tabela 4) constrói a imagem negativa da sociedade, que nos responsabiliza por situações em que o culpado é o machismo historicamente construído. Corroborando com a imagem negativa da sociedade, a estudante continua e enfatiza que as mulheres “são desrespeitadas sem pedir, apenas por fazer e vestir aquilo que elas querem e desejam”, ou seja, a mulher mais uma vez é silenciada, ela não pede, assim o seu lugar de fala é cerceado. Sobre esse aspecto, evidenciamos as reflexões de Ribeiro (2017) no que concerne ao lugar de fala, este lugar relacionado à fala da mulher com a pluralidade de identidade que nos constituem. Ribeiro (2017) centraliza a discussão para o feminismo negro, porém as reflexões apontadas por ela permite-nos falar sobre o silenciamento da voz da mulher. Assim, podemos discutir esse lugar de fala a partir de alguns questionamentos trazidos pela autora: “Quem pode falar?” “O que acontece quando nós falamos?” e “Sobre o que é nos permitido falar?”. A referida autora complementa: “Esses questionamentos são fundamentais para que possamos entender lugares de fala” (RIBEIRO, 2017, p.43). Pensando nesses questionamentos, acreditamos que, muitas vezes, a mulher não pode falar, assim como escolher um vestido vermelho (discutido no poema). Por isso, devemos criar aberturas para que as (os) estudantes reflitam criticamente sobre os estereótipos sociais impostos pela estrutura de poder em que vivem, assim, contribuindo para que mudanças aconteçam.

Observamos que a estudante Débora traz a professora também para a construção da imagem no texto. Posteriormente, “nós mulheres podemos usar o que for, nunca será convite para um homem nos assediar ou se aproveitar de nós”, ou seja, a aluna nos inclui na declaração para ratificar que as mulheres devem ter liberdade de usarem o que quiserem e enfatiza que esse fato “nunca” será um “convite” para que sejam assediadas. Dessa forma, a aluna Débora se percebe enquanto mulher na sociedade, colocando a professora na mesma posição. Nesse sentido, ampliar a “visão de si no mundo social pode ser vista também como uma forma de me ver nos outros, ou seja, uma relação de alteridade” (Bezerra, 2019, p. 909).

A estudante Débora (tabela 4) é enfática em sua opinião, criticando os estereótipos lançados sobre a mulher, mostrando-se indignada com a situação social vivenciada pelas mulheres. Ela declara: “é revoltante as leis de hoje em dia, ainda mais quando se trata de nós mulheres”, inserindo-nos novamente na discussão. A estudante acrescenta: “todos nós merecemos respeito, e lutamos todos os dias por isso”, o que demonstra que a luta dela, da professora e das mulheres por respeito é diária e conjunta.

A partir da opinião da estudante, observamos também firmeza e criticidade, dessa forma, a contribuição dela corrobora com a perspectiva do letramento crítico e decolonial. Além de ratificar a imagem de quem se indigna com posturas machistas, o que coloca a imagem positiva da aluna Débora (Tavares, 2007, p.33; Goffman, 2012) a que é socialmente aprovada em destaque.

Reiteramos que este debate decorrente do exercício de letramento contribui para que os estudantes pensem em questões que foram construídas ideologicamente e naturalizadas, fazendo-os questionar sobre esses padrões estabelecidos. Assim sendo, o letramento crítico é uma alternativa de “trabalho que faz com que alunos/as saiam do lugar comum e possam refletir, problematizar e questionar os mais diversos assuntos da vida” (Bezerra, 2019, p. 909).

No texto da aluna Laís, temos três imagens em debate: a da sociedade, a da mulher e a da estudante:

Tabela 5

Relato escrito pela Laís

Eu acho o seguinte, a gente vive em uma sociedade onde as pessoas são muito julgadas, seja pelo que veste, come, gostos pessoais, enfim. E *são as mulheres que mais sofrem esses julgamentos, principalmente pelo que ela veste, porque na sociedade em que vivemos, quando uma mulher é assediada ou abusada sexualmente, muita das vezes colocam a culpa na mulher por conta da roupa que ela estava usando. Então quer dizer que só porque ela estava usando uma roupa digamos que curta ou com decote, ela estava querendo ser assediada ou abusada?* Sinceramente isso é muito revoltante, a mulher poderia está nua e ainda sim, isso não daria o direito de assediarem ou abusarem dela, *roupa não é convite!! Mas é claro, é muito mais fácil ensinar uma mulher a se vestir do que ensinar um homem a se controlar.* (Laís)

Fonte: Acervo da pesquisadora

A opinião da estudante Laís é marcada também por indignação ao julgamento feito pela sociedade com relação às roupas que as mulheres vestem, ressaltando o que já observamos em outros posicionamentos. A sociedade avalia e julga, principalmente, as

mulheres, pois “são as mulheres que mais sofrem esses julgamentos, principalmente pelo que ela veste”. A aluna faz ainda o seguinte questionamento que marca a imagem negativa da sociedade: “Então quer dizer que só porque ela estava usando uma roupa digamos que curta ou com decote, ela estava querendo ser assediada ou abusada?”, o que também relacionamos com a desconstrução de pensamentos que colocam tamanhos e cores de roupas (usados por mulheres) como pretexto de abusos e assédios.

Nesse viés, a estudante está contribuindo para o questionamento dessas estruturas que estão atreladas às questões e também à organização de poder. Moreira Junior (2021, p. 67) afirma que “é preciso desconstruir as estruturas e as relações de poder em todos os âmbitos da existência social”, o que podemos evidenciar a partir da opinião da aluna Laís (tabela 5). Essa construção marca a imagem positiva da aluna e das mulheres que sofrem pelos julgamentos impostos socialmente. Na opinião de Laís, na tabela 5, e, da mesma forma de Débora, na tabela 4, constatamos essa relação de roupa entendida pelo homem como chamamento para assédios. As alunas demonstraram que roupa não deve ser analisada dessa forma, então colocam: “roupa não é convite”, “nunca será convite”, o que remete a questionamentos sobre o estereótipo criado sobre as escolhas de roupas feitas por nós, mulheres.

A partir disso, a aluna Laís (tabela 5) enfatiza com aparente ironia: “mas é claro, é muito mais fácil ensinar uma mulher a se vestir do que ensinar um homem a se controlar”, ou seja, o homem está numa posição social em que ele pode julgar, tomar posicionamento a partir da roupa de uma mulher, e, ainda assim, a sociedade cobra dessa mulher uma postura diferente, por isso “a ensina se vestir”. Observamos as relações patriarcais existentes, o que é argumentado pela aluna Laís (tabela 5), corroborando com o rompimento dessas estruturas, desse pensamento colonizador do homem sobre a mulher. Com isso, enfatizamos a construção da imagem, do pensamento crítico e decolonial descrito pela posição da estudante Laís.

Considerações Finais

Como mencionamos, este estudo teve como objetivo refletir e analisar acerca das imagens construídas por discentes do ensino médio de uma escola pública estadual, considerando o posicionamento crítico e decolonial. Destacamos que as construções estabelecidas perpassam pela língua que, para nós, é compreendida como interação e

dialogismo (Volóchinov, 2021). Para a reflexão, tecemos considerações sobre as perceptivas (perspectivas? percepções?) da imagem positiva e negativa, do letramento crítico e da decolonialidade. Assumimos o entendimento de que devemos utilizar o espaço escolar para debates nessas perspectivas, contribuindo para o repensar das estruturas sociais, com isso, estimulando e incentivando os estudantes a questionarem e ressignificarem as relações de poder naturalizadas (Tilio, 2021). Trouxemos o debate sobre a representação da mulher a partir do poema “mulher de vermelho”, colaborando para a desconstrução de estereótipos e estigmas que são associados à mulher, bem como da imagem que é socialmente imposta para ela.

Além disso, considerar a discussão pelo viés decolonial nas aulas de Língua Portuguesa “é uma forma de considerar que o espaço-tempo de aprendizagens e de construção identitária passa pela compreensão dos fundamentos epistemológicos da sociedade moderna” (Queiroz et al., p.130, 2019). Evidenciamos através dos posicionamentos dos/as estudantes que essa mulher da obra “mulher de vermelho” não teve lugar de fala, assim como as mulheres da realidade em que vivenciamos também sofrem com o julgamento pelo que vestem e com o silenciamento que lhes é imposto.

Ainda que com *corpus* pequeno, podemos afirmar que, a partir desses dados, percebemos um percurso de desenvolvimento crítico e decolonial dos/as estudantes. Os/as estudantes se colocam de forma questionadora a respeito do julgamento social sofrido pelas mulheres, sobretudo, pelo posicionamento machista e patriarcal que envolvem discursos como o do eu lírico do poema. Dessa maneira, observamos a seguinte construção de imagens: a do eu lírico do poema, da sociedade, da professora e dos próprios estudantes. Eles evidenciaram a imagem negativa do eu lírico e da sociedade, cobrando consciência para questões da pauta feminina.

Verificamos a construção de uma imagem positiva não somente no que tange à imagem da professora (colocada pela aluna Débora, tabela 4), assim como a de todos/as os/as estudantes que se posicionaram contra o eu lírico. Os/as alunos tinham o desejo que suas imagens fossem apreciadas e aprovadas, com o intuito de afastamento do posicionamento do eu lírico e da sociedade repressora e discriminadora, encaminhando para uma aproximação de postura e de um pensamento decolonial. Os apontamentos discutidos corroboram que devemos trabalhar com essas perspectivas nas aulas de Língua Portuguesa, nesse sentido, daremos vozes aos grupos que foram e são historicamente marginalizados.

Referências

- Bakhtin, M. (2021). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora 34.
- Bezerra, S. S. (2019). Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19, 901-926.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Editora Cortez.
- Freitas, A. (2012). *Um útero é do tamanho de um punho*. Companhia das Letras.
- Goffman, E. (2012). *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*, (F. Silva, Trad.). Editora Vozes.
- Mangueneau, D. (2005). *Análise de textos de comunicação*. Editora Cortez.
- Mignolo, W. D. (2021). Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial, (I. B. Veiga, Trad.). *Revista X*, 16, 24-53.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Monte, M, W., & Santos, A. S. (2019). Práticas discursivas e concepção de ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade: Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. *Revista Eventos Pedagógicos*, 10, 1081-1090.
- Moreira Junior, R. S. (2021). Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: Uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades e Inovação: Linguística Aplicada, Dialogismo e Práticas Sociais*, 8, 63-81.
- Pardo, F. S. (2019). Decolonialidade e ensino de línguas: Perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, 8, 200-221.
- Queiroz, A. S., Santos, E. C., Oliveira, K. C. N., Sousa, M. A., & Vieira, V. G. B. (2019). Ensino de língua portuguesa: Uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do Gelne*, 20, 127-141.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24, 137-148.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Editora Letramento.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.
- Silva, L. A. (1998). Polidez na interação professor/aluno. Em D. Preti (Org.), *Estudos de língua falada: Variações e confrontos*, (pp.109-130). Editora Humanitas.
- Silva, S. C., & Haetinger, R. A. S. (2019). As representações do ser mulher na obra um útero é do tamanho de um punho. *Revista Humanidades e Inovação*, 6, 8-19.
- Souza Santos, B., & Meneses, M. P. (Orgs.)(2009). *Epistemologias do Sul*. Cortez.
- Souza, F. O. (2021). O poetry Slam no Ensino de Língua Espanhola: Uma proposta para o letramento literário crítico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60, 645-658.
- Tavares, R. R. (2007). *A negociação da imagem na pragmática: Por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Editora Edufal.
- Tilio, R. (2021). (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, 13, 33-42.