

SUDESTINO EM CENA: DISCUSSÕES SOBRE DECOLONIALIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

**SUDESTINO EN ESCENA: DISCUSIONES SOBRE DECOLONIALIDAD, CULTURA E
IDENTIDAD**

SUDESTINO ON STAGE: DISCUSSIONS ON DECOLONIALITY, CULTURE AND IDENTITY

Willamis de Santana Alves*

Universidade Federal de Alagoas

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: Este estudo tem como objetivo defender uma escola decolonial que inclua discussões sobre estereótipos, preconceitos, segregação e que valorize a identidade e a cultura discente, colocando-o em situações do dia a dia com as quais ele convive. Para tanto, propomos a análise e discussão do vídeo *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), produzido pelo grupo de humor Porta dos Fundos. Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa teórico-analítica que se classifica como qualitativa, desenvolvida à baila de pressupostos da Linguística Aplicada Crítica. A análise e a discussão do vídeo foram desenvolvidas à luz dos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Walsh, 2013) e das noções de identidade (Hall, 2006) e de cultura (Mintz, 2009). Em síntese, evidenciamos a crítica, por meio do humor, à uniformização da cultura e da identidade da região nordeste, subvertendo as narrativas dominantes e valorizando as vozes e as experiências marginalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Humor. Linguística Aplicada. Estereótipos. Nordeste. Sudestino.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo defender una escuela decolonial que incluya discusiones sobre estereotipos, prejuicios, segregación y que valore la identidad y la cultura estudiantil, poniéndolos en situaciones cotidianas. Para eso, proponemos el análisis y la discusión del vídeo *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), producido por el grupo de humor Porta dos Fundos. Metodológicamente, realizamos una investigación teórico-analítica que se clasifica como cualitativa, desarrollada en el marco de la Lingüística Aplicada Crítica. El análisis y la discusión del vídeo se desarrollaron a la luz de los estudios decoloniales (Quijano, 2005;

* Doutorando em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: willamissantana63@gmail.com.

** Professora associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua no curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, nos cursos de mestrado e doutorado. E-mail: daniela.kanashiro@ufms.br.

Walsh, 2013) y de las nociones de identidad (Hall, 2006) y de cultura (Mintz, 2009). En síntesis, evidenciamos la crítica, por medio del humor, a la estandarización de la cultura y de la identidad en la región nordeste, subvirtiendo las narrativas dominantes y valorando las voces y las experiencias marginadas.

PALABRAS CLAVE: Humor. Lingüística Aplicada. Estereotipos. Nordeste. Sudestino.

ABSTRACT: This study aims to advocate a decolonial school that includes discussions on stereotypes, prejudices, and segregation and which values students' identity and culture, placing pupils in everyday situations they experience. For this purpose, we propose the analysis and discussion of the video *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), produced by the comedy group *Porta dos Fundos*. Methodologically, we conducted theoretical-analytical research classified as qualitative, developed based on the assumptions of Critical Applied Linguistics. The analysis and discussion of the video were developed considering decolonial studies (Quijano, 2005; Walsh, 2013) and the notions of identity (Hall, 2006) and of culture (Mintz, 2009). In summary, we demonstrate the critique, through humor, of the standardization of the culture and identity of the Northeast region, subverting dominant narratives and valuing marginalized voices and experiences.

KEYWORDS: Humor. Applied Linguistics. Stereotypes. Northeastern. Southeastern.

1 INTRODUÇÃO

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (Freire, 1996, p. 36)

O presente manuscrito é uma reformulação do trabalho final de curso (TFC), apresentado na Especialização em *Linguística Aplicada e ensino de línguas*, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os ajustes foram realizados considerando as contribuições dos membros da banca examinadora e as adequações necessárias para atender à proposta do dossiê *Educação Linguística Crítica: saberes, práticas e resistências*.

No ensino de Língua Portuguesa no Brasil, durante muito tempo, uma perspectiva identitária-cultural homogênea foi sócio-historicamente construída, pois não era comum o estudo de diferentes gêneros discursivos que evidenciasse a realidade do aluno e o fizesse refletir acerca de sua cultura local. Nesse sentido, essas aulas, muitas vezes, foram voltadas a um contexto sócio-político-ideológico único. Elas acabavam sendo afetadas por falsos padrões difundidos pela história, e isso levava ao apagamento do cotidiano que o estudante vivenciava fora da sala de aula, ou seja, uma realidade distante do padrão ensinado na escola, o que destituía o estudo de significado, em muitos casos.

De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC (Brasil, 2018), na parte referente ao ensino médio, a área de linguagens deve proporcionar aos alunos vivências com práticas diversas de linguagens situadas em diferentes campos de atuação social e estas devem levar ao enriquecimento cultural. Desse modo, o ensino colonial de gramática tornou-se insuficiente e, para que essa preparação proposta pela BNCC (Brasil, 2018) aconteça, é relevante, entre outros aspectos, que o professor trabalhe com diferentes gêneros discursivos e que valorize a cultura local do aluno.

Assim, vale destacar que a escola, em muitos casos afetada pelas práticas educacionais coloniais, não aproveita o saber já construído pelo aluno e por sua comunidade e passa a enfatizar a idealização de cultura única que não relaciona o cotidiano discente com a prática pedagógica. Contudo, Marcuschi (2008) afirma que esse ensino proposto pela instituição de ensino deve ir ao encontro do que o aluno vivencia ou do que esteja mais próximo dele, direcionando-o para novos conhecimentos a partir dos usos da língua.

A partir desse contexto, surgiu o presente questionamento: de que forma podemos trabalhar, nas aulas de Língua Portuguesa, com práticas decoloniais voltadas à realidade discente que incluam, por exemplo, discussões sobre estereótipos a fim de evitar visões preconceituosas e discriminatórias? Assim, este trabalho defende uma escola decolonial que inclua discussões sobre estereótipos,

preconceitos, segregação e que valorize a identidade e a cultura discente, posicionando-o criticamente diante de situações do cotidiano.

O artigo objetiva analisar o vídeo *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), de 4min1s, divulgado no canal *Porta dos Fundos* no *YouTube* e nos perfis de redes sociais do grupo de humor. O material foi selecionado para compor o *corpus* deste manuscrito, uma vez que permite problematizar aspectos relacionados à cultura e à identidade, na perspectiva decolonial. O vídeo é representativo da ilusão de cultura e identidade única, além do atravessamento de abordagens coloniais para representar alguns grupos. Permite, portanto, a discussão acerca do aspecto sócio-político-ideológico único e hegemônico que leva à criação de generalizações de determinados grupos e ao apagamento de saberes e culturas locais. Além disso, desde sua divulgação em 19 de julho de 2021, tem amplo alcance, conforme demonstram os dados a seguir, registrados em agosto de 2025: 2.776.727 visualizações, 283 mil curtidas e 15.348 comentários, somente no canal do *YouTube*. O material também foi compartilhado nas redes sociais *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* e *Twitter* (esta que, desde julho de 2023, é denominada X).

Justificamos a necessidade de realizar este estudo pelo fato de observarmos que ainda existe uma resistência construída sócio-historicamente que dificulta o desenvolvimento de práticas de ensino com aquelas culturas consideradas marginalizadas ou inferiores a alguns grupos. Boa parte dos estudantes enquadra-se nesses grupos e acaba vivenciando sua realidade de forma silenciada pela escola, o que pode propagar efeitos de preconceito e discriminação. Além disso, a análise do material justifica-se considerando que, em tempos de viralização de vídeos, ou seja, de muitas visualizações, é importante que se faça uma leitura crítica dele.

A produção é um esquete, ou seja, um gênero discursivo oral, de caráter conversacional, frequentemente cômico. O roteiro é de Edu Araújo e a direção de Rodrigo Van Der Put. Há três personagens que conversam de forma *on-line*, numa sala de videoconferência. O paulista Bruno Buffoni é interpretado por Gregório Duvivier que se apresenta como novo funcionário da empresa para outros dois colegas que acaba de conhecer: Júlia, de Recife, representada por Ademara Barros, e Marcos, provavelmente recifense também, interpretado por João Pimenta.

Na sinopse do vídeo, consta a seguinte redação: “Uai, mano, cê tá de caô, brother? A gente aqui num papo firmeza nesse trem e você agindo igual um zé ruela? Tô bolado. Essa parada era pra ser top, só” (Porta dos Fundos, 2021). Por meio da descrição, é possível identificar uma mistura de expressões típicas de paulistas, cariocas e mineiros, em um mesmo período. A intenção é fazer a generalização do sudeste sem considerar suas peculiaridades. Trata-se de uma forma de demonstrar como os sudestinos, geralmente, concebem o nordeste sem suas especificidades. O humor reside, portanto, na inversão de comportamentos assumidos por muitos habitantes da região sudeste que apresentam suas percepções acerca do nordeste como cultura e identidade homogênea. Nessas visões uniformizadoras, revelam-se preconceitos. No vídeo, dois recifenses invertem essas visões, misturando as características locais dos estados que compõem o sul e o sudeste como se fosse único bloco.

Este estudo é desenvolvido com base pressupostos da Linguística Aplicada (LA) Crítica que defendem, entre outros aspectos, que as salas de aula são “[...] lugares onde identidades são produzidas e transformadas”, já que ações e discursos aí desenvolvidos podem ser concebidos “[...] em termos culturais e sociais e, assim, a partir de uma perspectiva crítica, como questões sociopolíticas e político-culturais” (Pennycook, 2001, p. 129). Desse modo, avaliamos que as discussões presentes nesse manuscrito podem também trazer propostas profícuas para trabalho com estudantes de diferentes níveis de ensino.

Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois leva em conta a interpretação e a atribuição de significados aos fenômenos analisados (Prodanov; Freitas, 2013). A investigação também está pautada em estudos bibliográficos que, segundo Gil (2002), consideram materiais, físicos ou digitais, já publicados.

Além dessas considerações iniciais, organizamos o artigo em três seções: uma teórica, outra analítica e outra com proposições para a sala de aula. Na parte teórica, abordamos acerca das noções de cultura e identidade com base em autores como Mintz (2009) e Hall (2006) e, para o conceito da (de)colonialidade, recorremos às teorias de Quijano (2005) e Abramowicz e Oliveira (2006). Na segunda seção, analisamos o vídeo à luz do referencial teórico e, por fim, na terceira parte, trazemos sugestões de perguntas a fim de fomentar

momentos de debate, em sala de aula, sobre o vídeo indicado. Nas considerações finais, discorreremos acerca dos resultados da pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO: DECOLONIALIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

Entre problemas históricos que perpetuam na contemporaneidade, citamos a hierarquização de grupos sociais e culturais, por exemplo. Abramowicz e Oliveira (2006) apontam que presenciamos, nas relações sociais, muito preconceito, discriminações e racismo em relação a alguns segmentos da população. Para as autoras, a questão da diversidade, no Brasil, é negada, posto que vivenciamos a amplificação de um discurso de que o brasileiro é um povo único.

A LA, entre outros aspectos, preocupa-se em reconhecer esse problema histórico-social e lança olhar para a pluralidade, discute a instabilidade cultural-identitária, pois, muitas vezes, a formação do cidadão, via práticas de ensino, é construída sob o olhar de grupos hegemônicos. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 21):

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Para Munanga (2005, p. 15): “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. Desse modo, podemos considerar que, em muitos casos, nós, pesquisadores, professores, estudantes, não estamos preparados para lidar com as diversidades, desconsiderando as múltiplas identidades que formam a sociedade brasileira.

Quijano (2005) aponta que a colonialidade vem daquilo que é considerado colonial e baseia-se na hierarquização do poder, do conhecimento, dos próprios indivíduos numa perspectiva globo-nacional. O fato resulta no sentido de que há uma demarcação de representações de identidades na contemporaneidade. Assim, a colonialidade manifesta-se em diferentes dimensões, tais como: a étnico-racial, a qual privilegia os povos europeus em relação aos não europeus; a sexual, que prioriza os heterossexuais em detrimento dos homossexuais; a de gênero, que favorece homens em oposição às mulheres; e a linguística, que valoriza as línguas europeias em detrimento das não europeias (Grosfoguel, 2010).

Desse modo, é comum notarmos a reprodução de imagens reduzidas e estereotipadas das identidades nacionais, difundindo representações coloniais. Para Adichie (2019, p. 23), a história única é definida pelo grupo hegemônico: “[...] como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”. A ótica da decolonialidade constitui-se da diversidade e visa romper com esse pensamento eurocêntrico e homogêneo. Decolonizar é resistir, desconstruir e ressignificar padrões, conceitos, saberes e práticas sociais, ou seja, o pensamento decolonial defende abordagens que dão respeito e autonomia aos grupos considerados marginalizados no contexto sócio-histórico. Walsh (2013, p. 25) define decolonialidade como “[...] um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter(n)ativas”¹. Acrescenta que a decolonialidade “[...] não é uma teoria para ser seguida, mas sim um projeto por assumir. É um processo de ação para andar pedagogicamente”² (Walsh, 2013, p. 67).

Pesquisadores, principalmente da antropologia social, apontam que a definição de cultura já não é unânime e tem causado discussões a partir de diferentes perspectivas e de *corpus* (da cultura do corpo, da dança, da música, das artes plásticas etc.). Dessa maneira, o conceito de cultura deve ser abrangente e que abarque todas essas manifestações. Para tanto, toma-se como ponto de

¹ No original: “[...] un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

² No original: “[...] no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar”.

partida uma conceituação que considere os efeitos da atualidade dentro da cultura e o surgimento de outras, ou seja, um imbricamento entre o que era e como está sendo. De acordo com Mintz (2009, p. 223)

Define-se cultura como uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, ‘relacionada ao tempo’, de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se “empilhem” no interior dos grupos humanos.

A relação cultural com a simbologia exerce, no imaginário popular, a concepção de que só é cultura o chamado “tradicional”, isto é, grupos culturais antigos, raros e eruditos. Assim, em muitos casos, inclusive em ambientes escolares, há culturas locais que são silenciadas. Isso reforça a ideia do distanciamento da cultura, como algo restrito a uma parcela pequena dos indivíduos, a mais abastada.

Para Santos (2004, p. 12), esse ponto de vista de conceber cultura está equivocado, pois devemos entendê-la como “[...] tudo aquilo que caracteriza uma população humana”, incluindo crenças, tradições, costumes etc. Esses aspectos caracterizam um grupo, mas não estabelece hierarquias. Assim, concebemos a cultura local enquanto uma desconstrução dessa concepção canônica de cultura e do lugar da cultura.

A cultura faz parte da identidade do sujeito que é fragmentado. Por isso, Bauman (2005) defende que, na modernidade líquida, há várias identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas. Desse modo, consideramos a construção identitária como uma experimentação sem fim, em constante transformação. Nesse sentido, a noção de sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo e das relações do indivíduo com outras pessoas que vão mediar valores, ideias, símbolos (Hall, 2006).

Esse conceito apresentado por Hall (2006) encaminha o que o próprio autor vem a considerar como sujeito pós-moderno, pois, ao levar em consideração as limitações do sujeito social, reflete que a contemporaneidade o conquista, o influencia e o faz atrelar-se ao que a modernidade apresenta culturalmente. Dito de outro modo, tem-se um sujeito limitado e incapaz de resistir à evolução, até porque ele faz parte e constitui essa evolução, ou seja, ambos se acompanham concomitantemente.

A partir dessa identidade sociológica do sujeito, Hall (2006, p. 11) considera que “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”, isto é, a influência pós-moderna é inevitável, até nas regiões mais distantes e, desde então, alcançadas pelo avanço principalmente da internet.

Diante das relações culturais, o sujeito constrói uma identificação com culturas e manifestações diferentes, saindo do conceito de homogeneização e/ou de algo preestabelecido e fixado, fechado às possibilidades de mudanças. É nessas relações multifacetadas e diversas que o sujeito pós-moderno se encontra, pois é atravessado por diferentes culturas, isto é, heterogêneo, mesmo que se apresente em um grupo cultural nomeado. Assim, ele está envolvido em um processo cultural. Por causa disso, Hall (2006, p. 12) considera que:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

O sujeito pós-moderno advém dessa fragmentação que, por sua vez, é inevitável haja vista ser o sujeito e sua identidade construída em decorrência das relações sociais, que engloba as relações culturais. Nesse processo, encontram-se especificidades, tais como a tecnologia que apresenta às comunidades distantes outras formas de apresentar cultura, espetacularizada e/ou não.

Em contrapartida, a percepção de identidade, história única ainda é muito forte. Adichie (2019) relata, por exemplo, que, ao sair da Nigéria para os Estados Unidos, sua colega de quarto concebia a África como história única de catástrofe, fome e pobreza. Não

imaginava que uma pessoa africana soubesse usar o fogão, falar inglês etc. Segundo Adichie (2019, p. 16), “[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer”. Essa perspectiva em que se generaliza um povo e se determina apenas uma história, acaba produzindo estereótipos e fomentando preconceitos.

Na próxima seção, analisamos o vídeo *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021).

3 PERCURSO ANALÍTICO: A CRÍTICA EM SUDESTINO

Conforme mencionado, para discussão, neste manuscrito, selecionamos o vídeo *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), compartilhado na plataforma *YouTube*, no canal do Porta dos Fundos - @portadosfundos. O vídeo de 4min1s em questão também foi divulgado em diferentes redes sociais (*Instagram*, *Facebook*, entre outras). Em agosto de 2025, o canal do grupo de humor possuía mais de 18 milhões de inscritos e aproximadamente três mil vídeos disponibilizados. *Sudestino*, no período explicitado, possuía 2.775.593 visualizações e 283 mil curtidas positivas, além de mais de 15 mil comentários. Apresentamos os dados quantitativos a fim de evidenciar o significativo alcance do vídeo em apenas uma plataforma de vídeo.

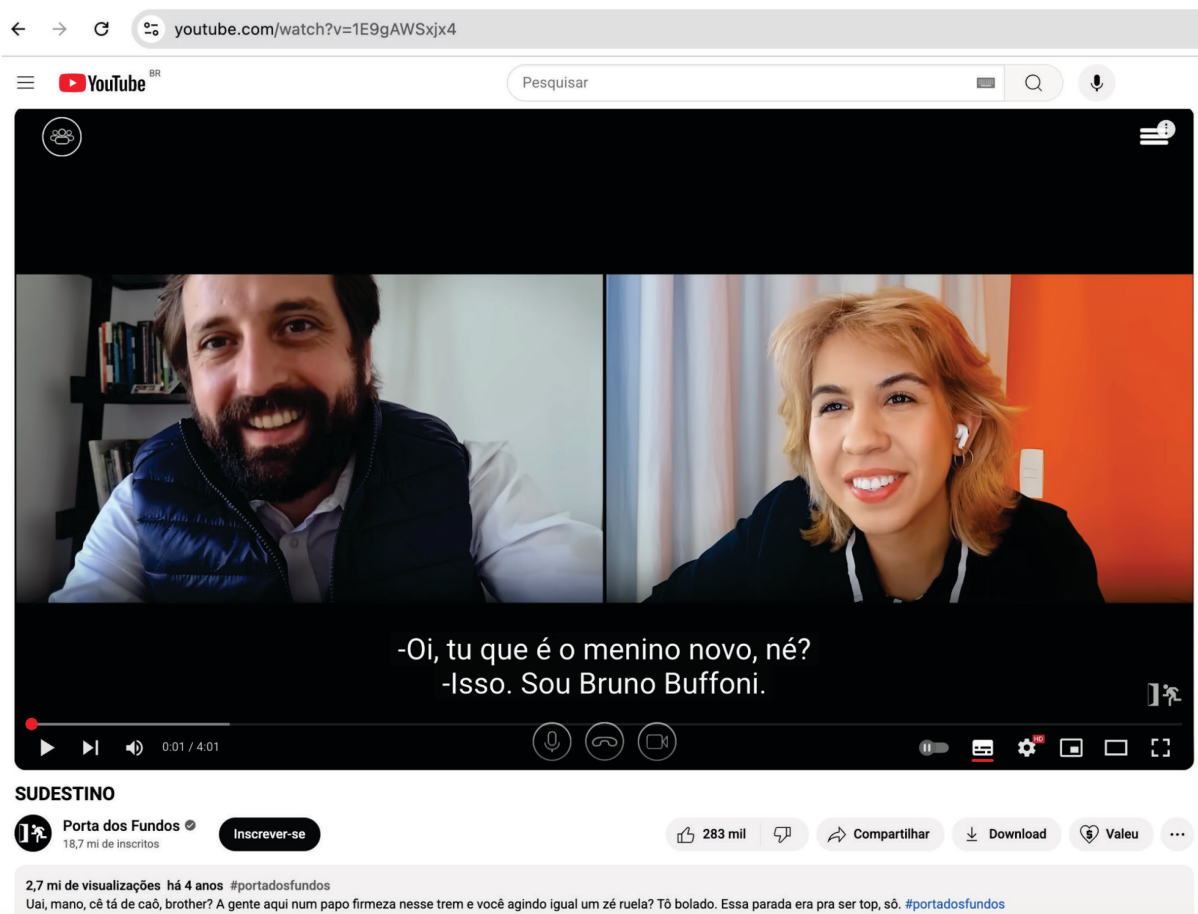


Figura 1: Captura de tela do vídeo *Sudestino* divulgado no *YouTube*

Fonte: Porta dos Fundos (2021)

Conforme mencionamos nas considerações iniciais deste manuscrito, o vídeo citado é um esquete, tem caráter conversacional, frequentemente cômico. O esquete é uma realização oral, uma encenação, com base em um *script* ou roteiro escrito (Travaglia, 2017).

Nas transcrições de fragmentos a serem discutidos, Júlia é representada por P1, Bruno por P2 e Marcos por P3. Logo no início da conversa, podemos observar que a recifense é afetada pela noção de cultura e identidade homogênea na região sudeste e sul.

P1: Ê sudeste, sudeste! Ê, trem “bão”, meu.

P2: Não, eu acho que não tem “trem” não, São Paulo, é só “meu” mesmo. “Trem bão” é Minas.

P1: Mas tu tá aí comendo teu pão de queijo com chimarrão.

P2: Também não. Chimarrão é sul e pão de queijo é Minas de novo.

Neste primeiro trecho, observamos que P1 representa a identidade do sudeste enquanto única, a partir do trecho “Ê, trem bão, meu”, junta a expressão “trem bão”, representativa do falar de Minas Gerais, e “meu”, da cidade de São Paulo, e traz também elementos da gastronomia como o pão de queijo, originalmente de Minas Gerais, e chimarrão, do estado do Rio Grande do Sul. Assim, Júlia caracteriza o novo colega como aquele que vem da região sudeste e mistura traços característicos da região sul, de diferentes estados e municípios como se houvesse unidade. Trata-se de uma crítica à redução que muitos brasileiros fazem quando aludem à região nordeste. Ao usar o termo nordestino, apaga-se a identidade de alagoanos, baianos, cearenses, maranhenses, paraibanos, pernambucanos, piauienses, norte-rio-grandenses e sergipanos. Em contraposição ao uso do termo nordestino, sudestino soa estranho, pois a origem de uma determinada pessoa das regiões sul e sudeste, por exemplo, é especificada, geralmente se diz que é carioca, paulista, mineira, capixaba, gaúcha, catarinense, paranaense.

Outro fato que nos chamou atenção foi a forma usada por P1 para significar os sudestinos enquanto brancos, suprimindo a ideia da presença de pessoas pretas na região.

P1: Ah, entendi. Desculpa! Mas óia, vá se acostumando porque aqui desceu ali do Espírito Santo é tudo um grande Sudeste, entendesse? Um monte de gente branca comedora de pinhão. Agora vem cá, por que tu viesse pra cá e deixasse aquele paraíso, hein? Tu veio tentar uma vida melhor aqui, foi? Tu cansou daquela vida de *Oktoberfest* todo dia? *Valet Park*, como é? Patinete elétrico. Por quê?

Existe, na fala de P1, uma representação equivocada que mostra sudestinos como brancos (“[...] desceu ali do Espírito Santo é tudo um grande Sudeste, entendesse? Um monte de gente branca, comedora de pinhão”) silenciando que a região também é ocupada por pessoas amarelas, pretas, pardas, indígenas etc. Isso se relaciona com as ideias de Abramowicz e Oliveira (2006) quando afirmam que existem, nas relações sociais, muitas práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns grupos. Há também, na fala de P1, uma sátira às identidades construídas sócio-historicamente, fazendo referência a alimento (pinhão, comum na região sul), festa típica (*Oktoberfest*, originalmente de Blumenau, em Santa Catarina) e serviços (*Valet Park*, serviço de manobrista, e patinete elétrico, uso muito comum em grandes capitais).

Além disso, P1 faz crítica às construções sociais na forma de representar o sudeste, como se todos se conhecessem e falassem da mesma forma, segundo podemos verificar a seguir.

P1: Rapaz, eu tô lembrando aqui que eu fiquei com um sudestino uma vez. Pedro o nome dele, Pedro. Será que tu não conhece? Ele é ali da Barra da Tijuca.

P2: Barra da Tijuca é Rio, né? Eu sou de São Paulo. É diferente. Mas sei lá, eu posso conhecer também. Eu conheço uns cariocas aí. Como é o nome? É Pedro o quê?

P1: Óia, não me pergunte não o sobrenome não, porque esse sobrenome italiano de vocês de Bradini de não sei o que, de Belotti do meu cu, pra mim é tudo a mesma coisa. Mas é Pedro, Pedro, porra. Tu já deve ter se esbarrado com ele em algum momento, porque ele fala assim do mesmo jeitinho de tu, fala “di”, “tchi”.

P2: Eu falo “di”?

É possível que alguém seja capaz de identificar uma pessoa somente com o nome e o bairro onde mora? Em: “[...] eu fiquei com um sudestino uma vez. Pedro o nome dele, Pedro. Será que tu não conhece? Ele é ali da Barra da Tijuca”, a situação parece absurda e leva a que muitos espectadores sudestinos se reconheçam ao se reportarem aos nordestinos.

Tal fato mantém relação com os estudos de Quijano (2005), ao apontar que, na prática colonial, há hierarquização dos próprios indivíduos, conforme mencionamos, numa perspectiva globo-nacional. Assim, há uma construção social que reconhece a

pluralidade sudestina por ser considerada a região de maior prestígio e poder econômico, mas que nega essa característica ao povo do nordeste, representando-os enquanto pobres e marginalizados. O fato resulta no sentido de que, para os grupos considerados de menor prestígio, há uma demarcação de representações de identidades (“Oia, não me pergunto não o sobrenome não [...] Mas é Pedro, Pedro, porra. [...]”).

O próximo fragmento revela a presença de P3 na conversa, que também faz a crítica, nas entrelinhas da leitura, à visão ultrapassada e conservadora de significar a cultura e a identidade nordestina.

P1: E aí, e aí, Marcos, tudo bem? Esse aí é o Bruno, ele tá começando hoje aqui com a gente. Tu acredita que ele é lá do sudeste? Que delícia!

P3: Mulher, eu ia falar isso agora, o bicho tem uma cara de sudestino da porra, ói? Eu acho que tu passou a juventude toda correndo atrás de investidor-anjo pra sua *startup*, não foi não?

P2: Não, não. Nunca nem tive *startup*!

P1: Ei, peraí, mas nem uma paleteria mexicana?

P2: Não!

P1: Um *Yogoberry*?

P2: Não!

P1: Aqueles negócio, aquelas *food truck*, de sei lá, chope de vinho artesanal, tu nunca teve um desse não?

P2: Nunca tive não.

P3: Mas investimento da Bolsa você faz, né? Investir na Bolsa, botar dinheiro assim na Bolsa, vai.

P2: Não sei o que está acontecendo aqui não!

Como vimos, em Hall (2006), existem visões ultrapassadas e conservadoras que tentam padronizar as sociedades e homogeneizar as identidades. Podemos verificar tal fato na fala de P3 a partir do dizer “[...] o bicho tem uma cara de sudestino da porra, ói”, levando a efeitos de que já há uma identidade física pronta para o sudestino e, por inferência, criticando a visão estereotipada que se tem a respeito da identidade física do nordestino, comumente com tom pejorativo. Isso vai ao encontro de Abramowicz e Oliveira (2006) no que diz respeito a alguns grupos serem colocados em posições de inferioridade, ou seja, há uma construção social que situa o nordestino numa posição inferior aos sudestinos.

Outras situações que caracterizam uma visão de identidade homogênea estão nas ações: ter uma *startup*, ou seja, empresas que buscam soluções inovadoras, que procuram novos mercados; investir na Bolsa; ter uma franquias (paleteria mexicana, *Yogoberry* – uma marca brasileira que vende iogurtes gelados); ser um empreendedor, no sentido de ter um *food truck*, um veículo que vende comidas, ou produz bebida artesanal, por exemplo. A fala de P3 evidencia a forma de representação do sudeste a partir de estereótipos, como se todos fossem investidores e estivessem preocupados com o mercado financeiro. Isso se opõe paralelamente à visão estereotipada a respeito da pobreza no nordeste ou de que todos vivem em eterno Carnaval.

No próximo trecho, observamos ainda a crítica à cultura uniforme como muitas vezes remete-se ao nordeste.

P2: Assim, vocês estão falando como se toda pessoa fosse igual do sudeste, meu! Sudeste tem várias cidades diferentes, meu, pelo amor de Deus.

P1: Ô, Bruno, calma aí. Vamo parar, né Marcos, porque Bruno pode estar cancelando a gente. Deixe eu explicar que isso tudo é um elogio. A gente adora o sudestino. Eu adoro a cultura de vocês, a música sudestina, a literatura sudestina. Ei, e a comida sudestina!

P3: Inclusive, abriu um restaurante sudestino aqui perto de se fuder. Só tem delícia lá, é pizza de picanha, tutu de salmão, aquele negócio que cê faz com resto de ralo, como é o nome? Cuscuz paulista tem um monte de sabores.

O esquete critica a história única (Adichie, 2019) criada para representar o povo nordestino a partir da fala de P2 relacionada à construção social de significar o sudeste, como podemos ver em “[...] vocês estão falando como se toda pessoa fosse igual do sudeste, meu! Sudeste tem várias cidades diferentes, meu, pelo amor de Deus”. Esse fragmento pode ser lido como o nordeste “tem várias

idades diferentes, meu, pelo amor de Deus”. Implicitamente, demonstra o que os sudestinos fazem com os nordestinos no sentido de generalizar a cultura (música, literatura, comida nordestina etc.).

No decorrer do vídeo, é predominante a circulação de críticas às práticas coloniais, em que os sudestinos são colocados numa posição de superioridade, reforçando as ideias de Abramowicz e Oliveira (2006) sobre a inferioridade de alguns grupos: “Esse meu, esse sotaque é muito fofo! Eu adoro esse ar de superioridade como se fosse o centro do mundo, né? Repete aí meu pra gente, vai”.

A captura de tela a seguir representa o momento em que a personagem Júlia (P1) interpreta a fala transcrita, notamos os gestos e o olhar da atriz que permitem identificar a ironia em “adoro”.



Figura 2: Captura de tela de fragmento específico

Fonte: Porta dos Fundos (2021)

No fragmento indicado, P1 zomba das construções histórico-sociais que significam o sudeste como a região mais poderosa (“o centro do mundo”). E o deboche continua no fragmento que encerra o esquete:

P1: Ué, eu, eu, particularmente, amo tudo, né? Vocês pra mim só tem realmente um defeito que realmente é bem difícil!

P2: O quê?

P1: É que vocês não sabem votar, né? Tem uma coisa com miliciano que eu nunca vi gostar tanto. Basicamente é pelo voto de vocês que o Brasil não vai pra frente, né?

Em tempos de eleições, sobretudo as presidenciais, aumentam as polarizações: rico x pobre, sudeste x nordeste, esquerda x direita, entre outras. O resultado nas duas últimas eleições presidenciais, a de 2018 e a de 2022, evidenciou pouca diferença entre os dois candidatos que foram para o segundo turno. Como o vídeo é uma produção de 2021, a referência é a votação de 2018 que, no mapa, ficou representada da seguinte forma:

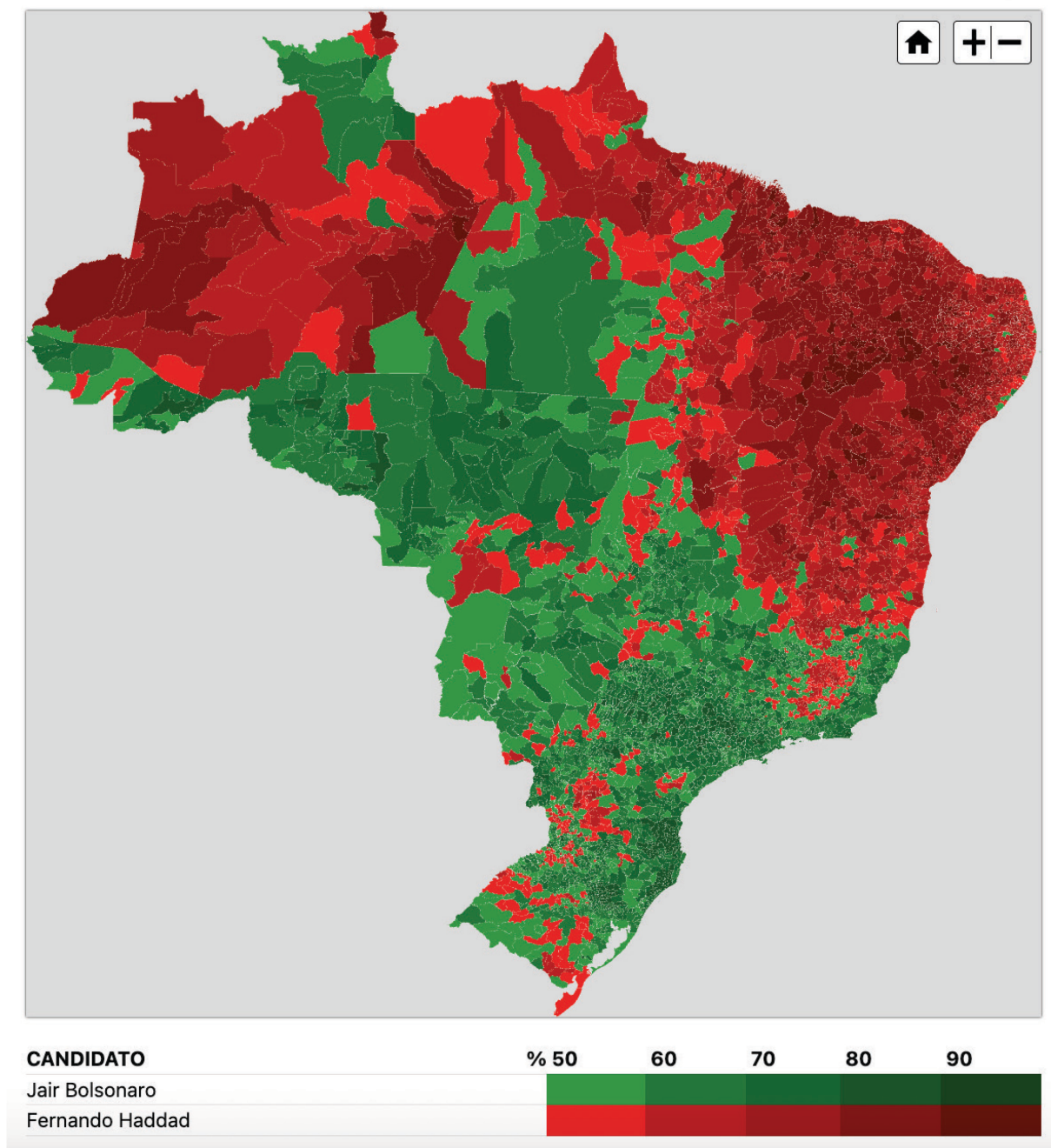


Figura 3: Mapa referente à votação presidencial, no segundo turno de 2018

Fonte: Geografia do voto (c2021)

O mapa evidencia a preponderância de votos para Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), na região nordeste. Em contraposição, as regiões centro-oeste, sudeste e sul votaram em maior quantidade em Jair Bolsonaro, então filiado ao Partido Social Liberal (PSL). Segundo Bispo e Cruz (2023), com impulsionamento das redes sociais, desde 2014, é possível notar mais forte e explicitamente os ataques preconceituosos, xenofóbicos e de ódio contra nordestinos. No vídeo (Porta dos Fundos, 2021), P1 faz o jogo contrário, responsabilizando apenas a região sudeste, de maneira generalista, pelo resultado das eleições, na esteira de como foram os discursos de responsabilização do nordeste pelos resultados de 2014 e de 2022.

Para Durval de Souza, em entrevista (Revista Tema Livre, 2021), apesar de o vídeo trazer uma visão crítica no que diz respeito à forma como os sudestinos significam o nordeste, peca ao trazer dois personagens nordestinos ignorantes (Júlia e Marcos), com pouco conhecimento sobre a região sudeste, para dialogar com um sudestino culto (Bruno) e que sempre corrige dois “desinformados”. Contudo, do nosso ponto de vista, a ideia é justamente inverter os papéis, as percepções dos recifenses

representam a de muitos sudestinos, afetadas pela colonialidade. O humor reside no deslocamento dos papéis: os nordestinos ignorantes, no vídeo, representam justamente a ignorância de muitos sudestinos, na vida real.

4 PERCURSO PEDAGÓGICO CRÍTICO DECOLONIAL: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A SALA DE AULA

Conforme mencionamos, devido à importância da discussão da temática na formação crítica dos estudantes e ao amplo alcance do vídeo, julgamos pertinente apresentar algumas possibilidades de reflexões e debates, em sala de aula. Avaliamos que o diálogo proposto poderia ser desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e, inclusive, no ensino superior. Defendemos que é importante trazer à baila debates sobre cultura, identidade, sob ótica decolonial, por exemplo, porque podem constituir-se em fundamentos epistemológicos para subverter paradigmas hegemônicos. Para Candau (2020, p. 685), é importante que a educação busque desconstruir essa “[...] perspectiva homogeneizadora e padronizadora do formato escolar”, bem como reconhecer saberes ignorados.

Organizamos as questões em dois blocos, antes e depois de ver o vídeo. As discussões podem ser desenvolvidas em pequenos grupos e depois compartilhadas com toda a turma.

I. Antes de ver o vídeo:

Em grupos, discutam oralmente as questões propostas, façam anotações e depois compartilhem os resultados do debate com todos os colegas.

1. O que diz o senso comum a respeito do nordestino?
2. O que diz o senso comum a respeito do sudestino?
3. O que vocês conhecem sobre seu entorno relacionado a comidas, expressões, festas, entre outros aspectos? Citem exemplos de características típicas da cultura local de sua comunidade.
4. Vocês avaliam que existe hierarquização na valorização de culturas?
5. O que vocês conhecem sobre as diferentes regiões do país?
6. É possível generalizar as pessoas que vivem em uma cidade, estado ou país?
7. O que significa xenofobia?
8. Vocês percebem que as redes sociais contribuem para a difusão de discursos de ódio?

II. Depois de ver o vídeo:

Com base no vídeo proposto, em grupos, discutam as seguintes questões. Depois apresentem, oralmente, uma síntese dos comentários para todos os colegas.

1. Por que o vídeo é considerado humorístico? O que gera o humor?
2. Que elementos culturais vocês identificam no vídeo proposto?
3. Que expressões consideradas de determinados lugares aparecem no vídeo?
4. Em sua comunidade, todas as pessoas falam de forma igual, usam as mesmas expressões e são da mesma raça/etnia? Justifique sua resposta relacionando-a ao vídeo.
5. Qual é o aspecto crítico veiculado no material audiovisual?
6. Sabemos que há visões colonizadoras que consideram alguns grupos superiores a outros. Quem ou o que determina a superioridade de alguns em relação a outros?

Esses questionamentos podem levar o aluno a conhecer melhor sua comunidade e a refletir sobre ela, articulando relações e aspectos locais com aquilo que existe no país e no mundo. Desse modo, partimos da perspectiva geral de representar cultura e identidade para ampliar as relações e o repertório do estudante e adentramos em sua realidade local, ampliando seu olhar e senso crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33).

Nós, autores do texto, como professores de línguas e pesquisadores da área de linguagens, observamos que o cenário social complexo e diverso, no qual estamos inseridos, nem sempre é problematizado. Com frequência, lemos e ouvimos comentários sobre estereótipos, percebemos preconceitos e a valorização de determinadas culturas e identidades, em detrimento de outras. Problematicar essas percepções pode contribuir para evitar procedimentos preconceituosos e discriminatórios.

No que diz respeito às salas de aula, defendemos que é fundamental que docentes, discentes e demais envolvidos como gestores, técnicos e comunidade conheçam e compreendam as diferenças culturais, linguísticas, religiosas, sociais, entre outras, e que reflitam sobre suas condições e atitudes para desenvolver e participar de discussões sobre temas e conteúdos diversos de forma a produzir e a (re)significar saberes, visando garantir a legitimação dessas múltiplas vozes. A busca por justiça social não implica a homogeneização social, de culturas, de línguas, de religiões, por exemplo, mas o respeito pelas diferenças.

No decorrer de nosso trabalho, discutimos aspectos relacionados à cultura e identidade sob ótica decolonial e crítica. Evidenciamos que questionamentos relacionados aos temas devem ser abordados em sala de aula de forma a fazer o aluno refletir acerca da cultura numa visão plural e em constante transformação.

Nossas análises levaram a efeitos de que, no vídeo, há uma crítica à visão uniformizadora de representar cultura e identidade. Evidenciamos que práticas pedagógicas devem adequar-se às especificidades locais, dando foco para diversos aspectos como a cultura do aluno, enfatizando a abordagem decolonial de representar sua identidade.

Assim, aqui, buscamos uma escola decolonial, que valorize a identidade e a cultura diversas, problematizando realidades do cotidiano. Dessa forma, este trabalho tem a contribuir para a pesquisa acadêmica em torno das inter-relações da educação linguística, numa perspectiva decolonial.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 30-45.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BISPO, G. S.; CRUZ, G. D. M. Liberdade de expressão e o discurso de ódio contra nordestinos nas eleições presidenciais de 2014, 2018 e 2022 no Brasil: uma análise do conflito entre direitos fundamentais. *Direito UNIFACS - Debate Virtual*, n. 280, ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/8474>. Acesso em: 09 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 09 jan. 2026.

CANDAU, V. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/05/DIFEREN%C3%87AS-EDUCA%C3%87%C3%83O-INTERCULTURAL-E-DECOLONIALIDADE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEOGRAFIA DO VOTO. *Resultados por município* [mapa interativo, ano 2018, 2º turno, Brasil]. c2021. Disponível em: <https://geografiadovoto.com/resultados/municipio/>. Acesso em: 09 jan. 2026.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 85-107.

MINTZ, S. W. Cultura: uma visão antropológica. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/JwQBsjJNPtSGCvBHQc8wQXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PORTA DOS FUNDOS. *Sudestino* [vídeo]. YouTube, Rio de Janeiro: Porta dos Fundos, 19 jul. 2021. 1 vídeo (4min1s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1E9gAWSxjx4>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Universidade FEVALE, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130.

REVISTA TEMA LIVRE. *O Nordeste: identidades, cultura e história*. Convidado: Prof. Dr. Durval Muniz (UEPB) [vídeo]. YouTube, Niterói, Rio de Janeiro: Revista Tema Livre, 06 maio 2021. 1 vídeo (1h14min18s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9yVha1wDJsQ>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 1-29, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40213>. Acesso em: 22 jul. 2025.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.



Recebido em 23/08/2025.

Aceito em 24/11/2025.

Publicado em 15/03/2026.