

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

***SUDESTINO EM CENA: DISCUSSÕES SOBRE DECOLONIALIDADE, CULTURA E
IDENTIDADE***

***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

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 a partir de situaciones cotidianas. Para ello, proponemos el análisis y la discusión del vídeo *Sudestino*, producido por el grupo de humor *Porta dos Fundos* (2021). Metodológicamente, realizamos una investigación teórico-analítica de carácter cualitativo, desarrollada en el marco de la Lingüística Aplicada Crítica. El análisis y la discusión se llevaron a cabo a la luz de los estudios decoloniales (Quijano, 2005; Walsh, 2013) y de las nociones de identidad (Hall, 2006) y cultura (Mintz, 2009). En síntesis, evidenciamos cómo, a través del humor, se construye una crítica a la estandarización de la cultura y de la identidad en la región noreste de Brasil, subvirtiendo las narrativas dominantes y valorando las voces y las experiencias marginadas.

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

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

^{*} Doctorando en Letras y Lingüística en la Universidad Federal de Alagoas (UFAL). Correo electrónico: willamissantana63@gmail.com.

^{**} Profesora adjunta en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Actúa en el curso de licenciatura en Letras Portugués y Español y en el Programa de Posgrado en Estudios de Lenguajes, en los cursos de maestría y doctorado. Correo electrónico: daniela.kanashiro@ufms.br.

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.

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 INTRODUCCIÓN

Forma parte igualmente del pensamiento correcto el rechazo más decidido a cualquier forma de discriminación. La práctica prejuiciosa basada en raza, clase o género ofende la esencia misma del ser humano y niega radicalmente la democracia. (Freire, 1996, p. 36)²

El presente manuscrito es una reformulación del trabajo final de curso (TFC) presentado en la Especialización en *Linguística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Se realizaron los ajustes considerando las contribuciones de los miembros del jurado evaluador y las adaptaciones necesarias para cumplir con la propuesta del dossier *Educación Lingüística Crítica: saberes, prácticas y resistencias*.

En la enseñanza de lengua portuguesa en Brasil, durante mucho tiempo se construyó, desde una perspectiva sociohistórica, una visión identitario-cultural homogénea, ya que no era común el estudio de diferentes géneros discursivos que revelaran la realidad del alumnado y promovieran la reflexión sobre su cultura local. En ese sentido, las clases se centraban, en muchos casos, en un único contexto sociopolítico e ideológico. De modo que se veían afectadas por falsos estándares difundidos por la historia, lo que condujo a la desaparición de la vida cotidiana que el alumnado experimentaba fuera del aula, produciendo una realidad distante del estándar enseñado en la escuela, lo que, en muchos casos, ha privado de significado al proceso de aprendizaje.

Según la *Base Nacional Curricular Común* (BNCC) (Brasil, 2018), en la sección relativa a la educación secundaria, el área de lenguas debe brindar a los estudiantes experiencias con diversas prácticas de lenguaje situadas en distintos ámbitos de actuación social, lo que favorece el enriquecimiento cultural. En este sentido, la enseñanza colonial de la gramática se ha vuelto insuficiente, y para que esa formación propuesta por la BNCC (Brasil, 2018) se concrete, es relevante, entre otros aspectos, que el docente trabaje con diferentes géneros discursivos y valore la cultura local del estudiante.

De este modo, cabe destacar que la escuela, en muchos casos afectada por prácticas educativas coloniales, no aprovecha los conocimientos ya construidos por el estudiante y por su comunidad, pues se centra en la idealización de una única cultura que no vincula la vida cotidiana del alumno con la práctica pedagógica. En esta línea, Marcuschi (2008) afirma que la enseñanza propuesta

² En el original: "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)".

por la institución educativa debe alinearse con la experiencia del estudiante o con aquello que esté más cercano a él, guiándolo hacia nuevos conocimientos a partir de los usos reales de la lengua.

En ese contexto, surgió la siguiente pregunta: ¿cómo podemos trabajar, en las clases de lengua portuguesa, con prácticas decoloniales orientadas a la realidad del alumnado que incluyan, por ejemplo, discusiones sobre estereotipos para evitar perspectivas prejuiciosas y discriminatorias? Por ello, este trabajo aboga por una escuela decolonial que incluya debates sobre estereotipos, prejuicios y segregación, y que valore la identidad y la cultura discente, posicionando críticamente a los estudiantes frente a situaciones del cotidiano.

Este artículo analiza el video *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), con una duración de 4 min 1 s, publicado en el canal del grupo en YouTube y en sus redes sociales. El material fue seleccionado para el corpus de este manuscrito, ya que permite problematizar aspectos relacionados con la cultura y la identidad desde una perspectiva decolonial. El video representa la ilusión de una cultura y una identidad únicas, así como la intersección de enfoques coloniales para representar ciertos grupos. Por lo tanto, posibilita el debate sobre un aspecto sociopolítico e ideológico único y hegemónico que favorece a la creación de generalizaciones sobre ciertos grupos y al exterminio de conocimientos y culturas locales. Además, desde su lanzamiento, el 19 de julio de 2021, el video ha alcanzado una amplia difusión, como lo demuestran los datos registrados en agosto de 2025: 2.776.727 visualizaciones, 283.000 “me gusta” y 15.348 comentarios en el canal de *YouTube*. También el material fue compartido en otras plataformas, como *Facebook*, *Instagram*, *TikTok* y *Twitter* (denominada *X*, desde julio de 2023).

Justificamos la necesidad de realizar este estudio al observar que aún persiste una resistencia construida sociohistóricamente que dificulta el desarrollo de prácticas docentes orientadas a culturas consideradas marginadas o inferiores frente a otros grupos. Gran parte del alumnado se encuentra en esos grupos y termina experimentando su realidad de forma silenciada por la escuela, lo que puede propagar efectos de prejuicios y discriminación. Asimismo, el análisis del material se justifica considerando que, en tiempos de vídeos virales, es importante realizar una lectura crítica de estos contenidos.

La producción es un *sketch*, es decir, un género discursivo oral de naturaleza conversacional y, a menudo, humorística. El guion es de Edu Araújo y la dirección está a cargo de Rodrigo Van Der Put. La escena presenta a tres personajes que conversan en línea, en una sala de videoconferencia. Bruno Buffoni, de São Paulo, es interpretado por Gregório Duvivier, quien se presenta como nuevo empleado de la empresa ante dos compañeros que acaba de conocer: Júlia, de Recife, interpretada por Ademara Barros, y Marcos, probablemente también de Recife, interpretado por João Pimenta.

En la sinopsis del video aparece el siguiente texto: "Oye, bro (*uai, mano*), ¿me estás tomando el pelo (*cê tá de caô*), hermano (*brother*)? Aquí estamos charlando bacano (*A gente aqui num papo firmeza nesse trem*) y ¿tú actuando como un idiota? (*e você agindo comum um zé ruela?*). Estoy cabreado (*Tô bolado*). Se suponía que esto iba a ser brutal, bro (*Essa parada era pra ser top, só*)³ (Porta dos Fundos, 2021).

A partir de esta descripción, es posible identificar una mezcla de expresiones típicas de São Paulo, Río de Janeiro y Minas Gerais, articuladas dentro de un mismo enunciado. La intención es generalizar sobre la región sureste sin considerar sus particularidades. Es una forma de demostrar cómo ciertos sectores del sureste suelen percibir al noreste sin considerar sus especificidades. El efecto humorístico, por tanto, reside en la inversión de esas miradas, los personajes reproducen una visión que reduce al noreste a una cultura y una identidad homogéneas. En estas miradas uniformizadoras se revelan los prejuicios. En el video, dos personas de Recife revierten esas visiones, mezclando las características locales de los estados del sur y del sureste como si conformaran un solo bloque.

Este estudio se basa en los supuestos de la Lingüística Aplicada (LA) Crítica, que argumentan, entre otros aspectos, que las aulas son “[...] lugares donde se producen y transforman identidades”, ya que las acciones y los discursos que allí se desarrollan pueden concebirse “[...] en términos culturales y sociales y, por lo tanto, desde una perspectiva crítica, como cuestiones sociopolíticas y

³ En este y en algunos otros casos, optamos por incluir entre paréntesis la expresión original, una vez que el humor reside justamente en el uso de expresiones típicas de determinadas regiones brasileñas. Al traducirlas al español, se pierde ese componente humorístico.

político-culturales” (Pennycook, 2001, p. 129). De este modo, creemos que las discusiones presentadas en este manuscrito también pueden ofrecer propuestas fructíferas para el trabajo con estudiantes en diferentes niveles educativos.

Desde un punto de vista metodológico, realizamos una investigación cualitativa, ya que considera la interpretación y la atribución de significados a los fenómenos analizados (Prodanov; Freitas, 2013). La investigación también se basa en estudios bibliográficos que, según Gil (2002), consideran materiales, físicos o digitales ya publicados.

Más allá de estas consideraciones iniciales, hemos organizado el artículo en tres secciones: una teórica, una analítica y otra con propuestas para el aula. En la parte teórica, abordamos las nociones de cultura e identidad con base en autores como Mintz (2009) y Hall (2006), y para el concepto de (de)colonialidad, nos basamos en las teorías de Quijano (2005) y Abramowicz y Oliveira (2006). En la segunda sección, analizamos el vídeo a la luz del marco teórico. Finalmente, en la tercera parte, ofrecemos sugerencias de preguntas para promover momentos de debate en el aula sobre el vídeo indicado. En las consideraciones finales, discutimos los resultados de la investigación.

2 RECORRIDO TEÓRICO: DECOLONIALIDAD, CULTURA E IDENTIDAD

Entre los problemas históricos que persisten en la época contemporánea, mencionamos, por ejemplo, la jerarquización de los grupos sociales y culturales. Abramowicz y Oliveira (2006) señalan que, en las relaciones sociales, presenciamos muchos prejuicios, discriminación y racismo hacia ciertos segmentos de la población. Según los autores, se niega la cuestión de la diversidad en Brasil, en la medida en que se refuerza el discurso de que los brasileños son un solo pueblo.

La LA, entre otros aspectos, se ocupa de reconocer este problema histórico-social y orienta su mirada hacia la pluralidad, analizando la inestabilidad de la identidad cultural. A menudo, la formación del ciudadano se construye bajo la mirada de grupos hegemónicos, a través de las prácticas de enseñanza. Según Moita Lopes (2006, p. 21),

La necesidad de repensar otras formas de teorizar y hacer Lingüística Aplicada surge del hecho de que un área de investigación aplicada, en la cual la indagación se centra fundamentalmente en el contexto aplicado [...] donde las personas viven y actúan, debe considerar la comprensión de los cambios relacionados con la vida sociocultural, política e histórica que estas experimentan.⁴

Para Munanga (2005, p. 15): “[...] no podemos olvidar que somos producto de una educación eurocéntrica y que, en función de ella, podemos reproducir consciente o inconscientemente los prejuicios que permean nuestra sociedad”⁵. Por lo tanto, podemos considerar que, en muchos casos, nosotros — investigadores, profesores, estudiantes — no estamos preparados para lidiar con la diversidad, ignorando las múltiples identidades que componen la sociedad brasileña.

Quijano (2005) señala que la colonialidad se configura a partir de lo que históricamente ha sido considerado como colonial y se sustenta en la jerarquización del poder, del conocimiento y de los propios individuos, en una perspectiva que articula lo global y lo nacional. Esto se traduce en una demarcación de las representaciones identitarias en la sociedad contemporánea. Así, la colonialidad se manifiesta en diferentes dimensiones: la étnico-racial, que privilegia a los pueblos europeos sobre los no europeos; la sexual, que prioriza a los heterosexuales sobre los homosexuales; la de género, que favorece a los hombres sobre las mujeres; y la lingüística, que valora las lenguas europeas sobre las no europeas (Grosfoguel, 2010).

Así, es común observar la reproducción de imágenes reducidas y estereotipadas de las identidades nacionales, que difunden representaciones coloniales. Para Adichie (2019), la historia única es definida por el grupo hegemónico: “[...] cómo se cuentan, quién las cuenta, cuándo se cuentan y cuántas se cuentan depende mucho del poder”⁶ (p. 23). La perspectiva decolonial se constituye por

⁴ En el original: “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”.

⁵ En el original: “[...] 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”.

⁶ En el original: “[...] como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”.

la diversidad y tiene como objetivo romper con ese pensamiento eurocéntrico y homogéneo. Decolonizar es resistir, deconstruir y resignificar patrones, conceptos, conocimientos y prácticas sociales; es decir, el pensamiento decolonial defiende enfoques que otorgan respeto y autonomía a los grupos considerados marginados en el contexto sociohistórico. Walsh (2013) define la decolonialidad como “[...] un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (p. 25). Añade que la decolonialidad “[...] no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar” (Walsh, 2013, p. 67).

Por su parte, investigadores, principalmente del campo de la antropología social, señalan que la definición de cultura ya no es unánime y ha generado debates desde diferentes perspectivas y corpus (cultura corporal, danza, música, artes visuales, etc.). Por lo tanto, el concepto de cultura debe ser amplio y abarcar todas esas manifestaciones. Para ello, se parte de una conceptualización que considera los efectos del presente en la cultura y el surgimiento de nuevas formas; es decir, una interrelación entre lo que era y lo que está siendo. Según Mintz (2009, p. 223),

La cultura se define como una propiedad humana única, basada en una forma simbólica, ‘relacionada con el tiempo’, de comunicación, vida social y la cualidad acumulativa de interacción humana, permitiendo que las ideas, la tecnología y la cultura material se “acumulen” en el interior de los grupos humanos.⁷

La relación cultural con el simbolismo genera, en el imaginario popular, la concepción de que solo es cultura aquello que se considera “tradicional”, es decir, los grupos culturales antiguos, singulares y eruditos. Por ello, en muchos casos, incluso en entornos escolares, hay culturas locales silenciadas. Eso refuerza la idea de un distanciamiento respecto de la cultura, entendida como algo restringido a un pequeño segmento de individuos, los más privilegiados.

Según Santos (2004), esa perspectiva sobre la concepción de la cultura es equivocada, pues debemos entenderla como “[...] todo lo que caracteriza a una población humana”⁸ (p. 12), incluyendo creencias, tradiciones, costumbres, entre otros aspectos. Estos elementos caracterizan a un grupo, pero no establecen jerarquías. Por lo tanto, concebimos la cultura local como una deconstrucción de esa concepción canónica de la cultura y del lugar que ocupa esta.

La cultura forma parte de la identidad de un sujeto fragmentado. En este sentido, Bauman (2005) sostiene que, en la modernidad líquida, existen múltiples identidades para elegir, y otras aún por inventar. De ese modo, consideramos la construcción de la identidad como una experimentación sin fin, en constante transformación. Asimismo, la noción de sujeto sociológico refleja la complejidad del mundo y de las relaciones del individuo con otras personas, que median valores, ideas y símbolos (Hall, 2006).

Ese concepto presentado por Hall (2006) conduce a lo que el propio autor denomina el sujeto posmoderno, pues, al considerar las limitaciones del sujeto social, refleja que la contemporaneidad conquista, influye y obliga al sujeto a adherirse a lo que la modernidad presenta culturalmente. En otras palabras, se trata de un sujeto limitado e incapaz de resistirse a la evolución, precisamente porque forma parte de ella y la constituye; es decir, ambos se acompañan simultáneamente.

A partir de esa identidad sociológica del sujeto, Hall (2006) considera que “[...] la identidad se forma en la ‘interacción’ entre el yo y la sociedad”⁹ (p. 11), de modo que la influencia posmoderna resulta inevitable, incluso en las regiones más distantes, alcanzadas principalmente por el avance de internet.

⁷ En el original: “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.”

⁸ En el original: “[...] tudo aquilo que caracteriza uma população humana”.

⁹ En el original: “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”.

En el contexto de las relaciones culturales, el sujeto construye identificaciones con distintas culturas y manifestaciones, alejándose del concepto de homogeneización o de algo preestablecido, fijo y cerrado a las posibilidades de cambio. Es en esas relaciones multifacéticas y diversas donde se encuentra el sujeto posmoderno, atravesado por diferentes culturas y, por tanto, heterogéneo, aunque inserto en un grupo cultural específico. De este modo, participa en un proceso cultural dinámico. Por ello, Hall (2006, 2006, p. 12) considera que:

El sujeto, previamente vivido como portador de una identidad unificada y estable, se está fragmentando; compuesto no por una única identidad, sino por varias, a veces contradictorias o no resueltas. De modo correspondiente, las identidades que conformaban los paisajes sociales “exteriores” y que aseguraban nuestra conformidad subjetiva con las “necesidades” objetivas de la cultura están entrando en colapso como resultado de cambios estructurales e institucionales. El propio proceso de identificación, mediante el cual nos proyectamos en nuestras identidades culturales, se ha vuelto más provisional, variable y problemático.¹⁰

El sujeto posmoderno surge de esa fragmentación, que, a su vez, es inevitable, dado que el sujeto y su identidad se construyen como resultado de las relaciones sociales, incluidas las culturales. En ese proceso intervienen especificidades, como la tecnología, que ofrece a las comunidades distantes otras formas de presentar la cultura, ya sea espectacularizada o no.

Por otra parte, la percepción de una identidad e historia únicas, sigue siendo muy fuerte. Adichie (2019) relata, por ejemplo, que, cuando se trasladó de Nigeria a los Estados Unidos, su compañera de piso concebía África solamente como una historia de catástrofes, hambruna y pobreza. No imaginaba que una persona africana supiera usar una estufa o hablar inglés. Según Adichie (2019, p. 16), “[...] ella ya sentía lástima por mí antes de conocerme”¹¹. Esa perspectiva, en la que se generaliza a un pueblo y se determina una sola historia, genera estereotipos y fomenta prejuicios.

En la siguiente sección, analizamos el video *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021).

3 RECORRIDO ANALÍTICO: LA CRÍTICA EN SUDESTINO

Como se mencionó, para el análisis en este manuscrito seleccionamos el video *Sudestino* (Porta dos Fundos, 2021), compartido en la plataforma de *YouTube*, en el canal de *Porta dos Fundos: @portadosfundos*. El video, de 4 min 1 s de duración, también se difundió en diferentes redes sociales, como *Instagram*, *Facebook*, entre otras. En agosto de 2025, el canal del grupo de comedia contaba con más de 18 millones de suscriptores y aproximadamente tres mil videos disponibles. *Sudestino*, durante el período considerado, registró 2.775.593 visualizaciones, 283.000 “me gusta” y más de 15.000 comentarios. Presentamos estos datos cuantitativos para destacar el importante alcance del video en una sola plataforma.

¹⁰ En el original: “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”.

¹¹ En el original: “[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer”.

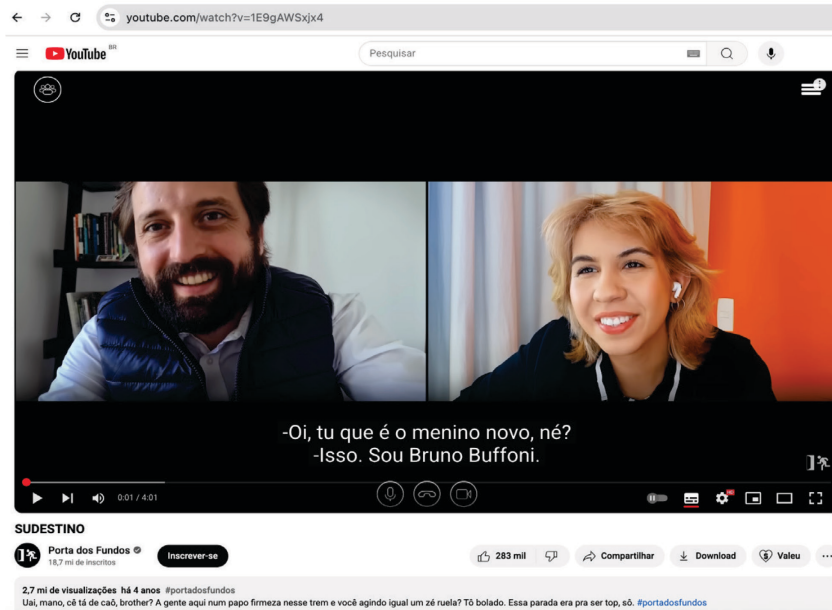


Figura 1: Captura de pantalla del video *Sudestino* difundido en *YouTube*.

Fuente: Porta dos Fundos (2021)

Tal como se expone en las consideraciones iniciales de este texto, el video citado es un *sketch*, de carácter conversacional y puede ser entendido dentro de lo humorístico. Entendiendo un *sketch* como una representación oral, una dramatización basada en un guion escrito (Travaglia, 2017).

En las transcripciones de los fragmentos analizados, Júlia está representada como P1, Bruno como P2 y Marcos como P3. Al inicio de la conversación, podemos observar que la mujer de Recife se ve afectada por la noción de una cultura e identidad homogéneas en las regiones Sureste y Sur de Brasil.

P1: ¡Sureste, sureste! ¡Qué bacano (*trem bão*), amigo (*meu*)!

P2: No, no creo que haya un “*trem*” en São Paulo, es solo “*meu*”. “*Trem bão*” es Minas.

P1: Pero estás ahí comiendo tu pan de queso con mate (*chimarrão*).

P2: No, la verdad es que no. El mate es del sur y el pan de queso es de Minas, otra vez.

En ese primer fragmento, observamos que P1 representa la identidad del sureste como única, iniciando con la expresión “*É, trem bão, meu*” (¡Qué bacano, amigo!), que combina “*trem bão*”, representativa del habla de Minas Gerais, y “*meu*”, propia de la ciudad de São Paulo, e incorpora elementos gastronómicos como el “*pão de queijo*” (pan de queso), originario de Minas Gerais, y el “*chimarrão*” (mate), del estado de Rio Grande do Sul. De este modo, Júlia caracteriza al nuevo colega como alguien que proviene del sureste y mezcla rasgos característicos de la región sur, de distintos estados y municipios, como si existiera una unidad homogénea. Se trata de una crítica a la reducción que muchos brasileños realizan al referirse a la región noreste. Al utilizar el término “nordestino”, se borran las identidades de pueblos de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte y Sergipe. A diferencia del uso del término “nordestino” (del noreste), “sudestino” resulta extraño, ya que suele especificarse el origen de las personas de las regiones sur y sureste. Por lo general, se afirma que son de Río de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina o Paraná.

Otro aspecto que nos llamó la atención fue la forma en que P1 se refirió a las personas del sureste como blancas, suprimiendo la idea de la presencia de personas negras en la región.

P1: Ah, ya entiendo. ¡Perdón! Pero mira, acostúmbrate, porque aquí, tú bajas de Espírito Santo y todo es un gran sureste, ¿vale? Un montón de personas blancas comiendo piñones. Ahora, ven, dime, ¿por qué tú viniste aquí y dejaste aquel paraíso? ¿Viniste buscando una vida mejor aquí?, ¿no? ¿Te cansaste de esa vida de *Oktoberfest* todos los días? ¿*Valet Park*? Patinete eléctrico. ¿Por qué?

En la declaración de P1 hay una representación equivocada que retrata a las personas del sureste de Brasil como blancas (“[...] tú bajas de Espírito Santo y todo es un gran sureste, ¿vale? Un montón de personas blancas, comiendo piñones”), ignorando el hecho de que la región también está conformada por personas amarillas, negras, mestizas e indígenas, entre otras. Eso se relaciona con las ideas de Abramowicz y Oliveira (2006), quienes afirman que existen múltiples prácticas prejuiciosas, discriminatorias y racistas en las relaciones sociales en relación con ciertos grupos. Asimismo, en la declaración de P1 se observa una sátira de las identidades construidas sociohistóricamente, mediante referencias a la comida (piñones, comunes en la región sur), a fiestas típicas (*Oktoberfest*, originaria de Blumenau, Santa Catarina) y a servicios urbanos (*Valet Park* y patinetes eléctricos, frecuentes en las grandes capitales).

Además, P1 critica las construcciones sociales utilizadas para representar a la región sureste, como si todos se conocieran y hablaran de la misma manera, como podemos ver a continuación.

P1: Oye, recuerdo que una vez salí con un chico del sureste. Se llamaba Pedro, Pedro. ¿A lo mejor lo conoces? Es de Barra da Tijuca.

P2: Barra da Tijuca está en Río, ¿no? yo soy de São Paulo. Es diferente. Pero no sé, puede que también lo conozca. Conozco a gente de Río también. ¿Cómo se llama? ¿Pedro qué?

P1: Mira, no me preguntes por el apellido, porque ese apellido italiano tuyo, Bradini no sé qué, Belotti, o esa mierda, para mí todo es la misma cosa. Pero es Pedro, Pedro, carajo. Te habrás topado con él alguna vez, porque habla así igual que tú, dice “di”, “tchi”.

P2: ¿Yo digo “di”?

¿Es posible identificar a alguien solo por su nombre y el barrio donde vive? En la frase: “[...] Una vez me relacioné con un chico del sureste. Se llamaba Pedro, Pedro. ¿No lo conoces? Es de Barra da Tijuca”, la situación parece absurda y lleva a muchos espectadores del sureste a reconocerse cuando se hace referencia a personas del noreste.

Este hecho se relaciona con los estudios de Quijano (2005), que señalan que, en la práctica colonial existe una jerarquización de los propios individuos desde una perspectiva global-nacional, como hemos mencionado anteriormente. Así, existe una construcción social que reconoce la pluralidad de la región sureste, por considerarla de mayor prestigio y poder económico, pero que niega esa característica a los habitantes del noreste, representándolos como pobres y marginados. Esto resulta en una demarcación de las representaciones identitarias para los grupos considerados de menor prestigio (“Mira, no me preguntes por el apellido [...] Pero es Pedro, Pedro, carajo. [...]”).

El siguiente fragmento aparece P3 en la conversación, quien también formula una crítica, en el subtexto, a la visión anticuada y conservadora de significar la cultura y la identidad nordestinas.

P1: Hola, Marcos, ¿cómo estás? Ese ahí es Bruno, él está empezando hoy con nosotros. ¿Puedes creer que él es de allá del sureste? ¡Qué delicia!

P3: Mujer, justo iba a decir eso, el tipo tiene una cara de ser del sureste, ¡impresionante! Apuesto a que pasaste toda tu juventud corriendo detrás de inversores ángeles para tu *startup*, ¿no?

P2: No, no. ¡Ni siquiera tuve una *startup*!

P1: Oye, espera un momento, ¿ni siquiera una tienda de paletas mexicanas?

P2: ¡No!

P1: ¿Un *Yogoberry*?

P2: ¡No!

P1: Esas cosas, esos *food trucks* de cualquier cosa... vino artesanal de barril, ¿nunca tuviste uno de esos?

P2: No, nunca tuve.

P3: Pero inviertes en la bolsa, ¿no? Invertir en la bolsa, poner dinero en la bolsa, ¿lo haces?

P2: ¿Qué es lo que está pasando aquí?

Como hemos visto en Hall (2006), existen visiones anticuadas y conservadoras que intentan estandarizar las sociedades y homogeneizar las identidades. Podemos observar este fenómeno en la afirmación de P3: “[...] El tipo tiene una cara típicamente sureña, mira”, lo que lleva a la idea de que existe una identidad física predefinida para las personas de la región sureste y, por ende,

refuerza una visión estereotipada sobre la identidad física de los habitantes del noreste, generalmente con un tono peyorativo. Eso coincide con Abramowicz y Oliveira (2006), quienes señalan la construcción social de la inferioridad de ciertos grupos; en otras palabras, existe una dinámica que coloca a las personas del noreste de Brasil en una posición inferior en comparación con las de la región sureste.

Otras situaciones que caracterizan una visión de identidad homogénea aparecen en acciones como tener una *startup* (empresas que buscan soluciones innovadoras y nuevos mercados), invertir en la bolsa, tener una franquicia (como la heladería de paletas mexicanas o *Yogoberry*, una marca brasileña de yogurt helado) o ser emprendedor, en el sentido de administrar un *food truck* (un carrito que vende comida o produce bebidas artesanales). La declaración de P3 destaca así una representación estereotipada de los habitantes del sureste, como si todos fueran inversionistas y se preocuparan por el mercado financiero. Esto contrasta marcadamente con la visión estereotipada del noreste como una región marcada por la pobreza o por una supuesta vida en un Carnaval permanente.

En el siguiente extracto, observamos también una crítica a la cultura uniforme que suele asociarse al noreste de Brasil.

P2: ¡Ustedes están hablando como si todas las personas del sureste fueran iguales! ¡El sureste tiene varias ciudades diferentes, por Dios!

P1: Bueno, Bruno, cálmate. Vamos a parar ya Marcos, porque Bruno podría estar cancelándonos. Déjame explicarte que todo esto es un elogio. Nos encanta la gente del sureste. Nos encanta su cultura, la música del sureste, la literatura del sureste. ¡Oye, y la comida del sureste!

P3: De hecho, abrieron un restaurante del sureste cerca de aquí, ¿sabes? Solo tienen cosas deliciosas allí, como pizza picaña, tutú de salmón, esa cosa que ustedes hacen con los restos, ¿cómo es que se llama? El cuscús paulista tiene un montón de sabores.

El *sketch* critica la narrativa única (Adichie, 2019) construida para representar a la población del noreste de Brasil, a partir de la afirmación de P2 sobre la construcción social del significado de la región sureste, como se puede ver en “[...] ¡están hablando como si todos los del sureste fueran iguales! El sureste tiene muchas ciudades diferentes, ¡por Dios!”. Ese fragmento puede interpretarse como que el noreste “tiene muchas ciudades diferentes, ¡por Dios!”. De este modo, se evidencia la forma en que muchos habitantes del sureste generalizan la cultura del noreste (música, literatura, gastronomía, etc.).

A lo largo del video, predomina la crítica a las prácticas coloniales, colocando a las personas del sureste de Brasil en una posición de superioridad, reforzando las ideas de Abramowicz y Oliveira (2006) sobre la inferiorización de ciertos grupos: “¡Qué lindo es tu acento! Me encanta este aire de superioridad, como si fueras el centro del mundo, ¿no? Repítenos eso, anda”.

La siguiente captura de pantalla representa el momento en que el personaje Júlia (P1) interpreta el discurso transcrito. En ella observamos los gestos y la mirada de la actriz, lo que nos permite identificar la ironía de la expresión “me encanta”.



Figura 2: Captura de pantalla de un fragmento específico

Fuente: Porta dos Fundos (2021)

En el fragmento señalado, P1 se burla de las construcciones históricas y sociales que consideran al sureste como la región más poderosa (“el centro del mundo”). Y la burla continúa en el fragmento que concluye el *sketch*:

P1: Bueno, a mí, personalmente, me encanta todo, ¿vale? ¡Para mí ustedes solo tienen un defecto, un defecto que realmente es bien difícil!

P2: ¿Qué es?

P1: Es que ustedes no saben votar, ¿cierto? Tienen algo con los milicianos que nunca había visto que le gustara tanto a nadie. Básicamente, es por sus votos que Brasil no avanza.

Durante los períodos electorales, especialmente en las elecciones presidenciales, la polarización aumentó: ricos vs. pobres, sureste vs. noreste, izquierda vs. derecha, entre otras. Los resultados de las dos últimas elecciones presidenciales en Brasil, en 2018 y 2022, revelaron una diferencia reducida entre los dos candidatos que pasaron a la segunda vuelta. Dado que el video es una producción de 2021, se hace referencia a los votos de las elecciones de 2018, que en el mapa se representaron de la siguiente manera:

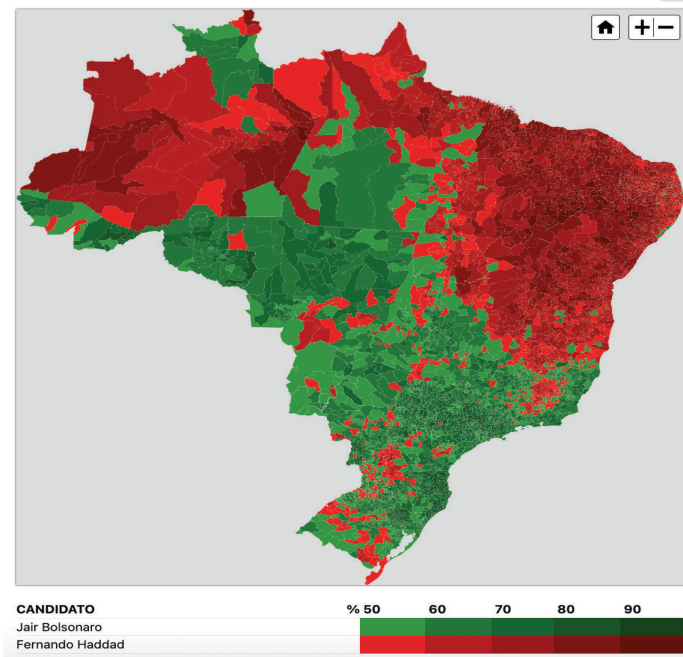


Figura 3: Mapa que muestra los resultados de las elecciones presidenciales en la segunda vuelta de 2018

Fuente: Geografia do voto (c2021)

El mapa destaca la preponderancia de los votos para Fernando Haddad, del Partido de los Trabajadores (PT), en la región noreste. En contraste, las regiones Centro-Oeste, sureste y sur votaron mayoritariamente por Jair Bolsonaro, entonces afiliado al Partido Social Liberal (PSL). Según Bispo y Cruz (2023), con el impulso de las redes sociales, desde 2014 es posible observar con mayor fuerza y claridad ataques prejuiciosos, xenófobos y de odio contra quienes viven en la región noreste. En el video (Porta dos Fundos, 2021), P1 hace el juego opuesto, al responsabilizar principalmente a la región sureste por los resultados electorales, invirtiendo el patrón que suele atribuir al noreste la culpa por los resultados de 2014 y 2022.

Según Durval de Souza, en una entrevista (Revista *Tema Livre*, 2021), si bien el video ofrece una visión crítica de cómo los habitantes del sureste brasileño perciben el noreste, falla al presentar a dos personajes nordestinos (Júlia y Marcos) como ignorantes y con escaso conocimiento de la región, en diálogo con un sureño culto (Bruno) que los corrige constantemente. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, la idea es precisamente invertir esos roles ya que las percepciones de los habitantes de Recife representan las de muchos habitantes del sureste, marcadas por el colonialismo. El humor reside en esa inversión: los nordestinos “ignorantes” del video representan, precisamente, la ignorancia de muchos habitantes del sureste en la vida cotidiana.

4 RECORRIDO PEDAGÓGICO CRÍTICO-DECOLONIAL: ALGUNAS REFLEXIONES PARA EL AULA

Como se mencionó, dada la importancia de discutir este tema en la formación crítica del alumnado y el amplio alcance del video, consideramos pertinente presentar algunas posibilidades de reflexión y debate en el aula. Juzgamos que el diálogo propuesto puede desarrollarse en los últimos años de la educación primaria, en la secundaria e incluso en la educación superior. Asimismo, sostenemos que es fundamental plantear debates sobre cultura e identidad desde una perspectiva decolonial, ya que pueden constituir fundamentos epistemológicos para subvertir paradigmas hegemónicos. Para Candau (2020), es esencial que la educación busque deconstruir esa “[...] perspectiva homogeneizadora y estandarizadora del formato escolar”¹² (p. 685), así como reconocer los conocimientos ignorados.

Organizamos las preguntas en dos bloques, antes y después de ver el video. Los debates pueden desarrollarse en grupos pequeños y, posteriormente, compartirse las respuestas con toda la clase.

¹² En el original: “[...] perspectiva homogeneizadora e padronizadora do formato escolar”.

I. Antes de ver el video:

En grupos, discutan las preguntas propuestas oralmente, tomen notas y después compartan los resultados del debate con todos sus compañeros.

1. ¿Qué dice el sentido común sobre las personas del noreste de Brasil?
2. ¿Qué dice el sentido común sobre las personas del sureste de Brasil?
3. ¿Qué saben de su entorno relacionado a comidas, expresiones, festividades y otros aspectos? Mencionen ejemplos de características típicas de la cultura local de su comunidad.
4. ¿Creen que existe una jerarquía en la valoración de las culturas?
5. ¿Qué conocen sobre las diferentes regiones del país?
6. ¿Es posible generalizar sobre las personas que viven en una ciudad, un estado o un país?
7. ¿Qué significa xenofobia?
8. ¿Se dan cuenta de que las redes sociales contribuyen a la propagación de discursos de odio?

II. Después de ver el video:

Con base en el video propuesto, discutan en grupos las siguientes preguntas. Luego, presenten oralmente un resumen de sus comentarios a todos sus compañeros.

1. ¿Por qué se considera humorístico el video? ¿Qué genera el humor?
2. ¿Qué elementos culturales identifican en el video propuesto?
3. ¿Qué expresiones consideradas específicas de ciertos lugares aparecen en el video?
4. En su comunidad, ¿todas las personas hablan de la misma manera, usan las mismas expresiones y son de la misma raza/etnia? Justifiquen su respuesta relacionándola con el video.
5. ¿Cuál es el aspecto crítico que transmite ese material audiovisual?
6. Sabemos que existen visiones colonizadoras que consideran a algunos grupos superiores a otros. ¿Quién o qué determina la superioridad de unos sobre otros?

Esas preguntas pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor su comunidad y a reflexionar sobre ella, conectando relaciones y aspectos locales con la realidad del país y del mundo. De esa manera, partimos de una perspectiva general sobre la representación de la cultura y la identidad para ampliar las relaciones y el repertorio del estudiante, y nos adentramos en su realidad local, ampliando su perspectiva y pensamiento crítico.

5 CONSIDERACIONES FINALES

“[...] cuando rechazamos la historia única, cuando nos damos cuenta de que nunca hay una única historia sobre ningún lugar, recuperamos una especie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33).¹³

Nosotros, como autores de este texto, profesores de lenguas e investigadores en el campo de los lenguajes, observamos que el complejo y el diverso panorama social en el que nos encontramos inmersos no siempre es problematizado. Con frecuencia, leemos y escuchamos comentarios estereotipados, percibimos prejuicios y observamos la valoración de ciertas culturas e identidades en detrimento de otras. Problematizar estas percepciones puede contribuir a prevenir comportamientos prejuiciosos y discriminatorios.

Con relación al ámbito escolar, argumentamos que es fundamental que docentes, estudiantes y demás actores involucrados, como administradores, técnicos y miembros de la comunidad, conozcan y comprendan las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas y sociales, entre otras, y reflexionen sobre sus propias condiciones y actitudes para desarrollar y participar en debates sobre diversos

¹³ En el original: “[...] 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)”

temas y contenidos. De este modo, se favorece la producción y (re)significación del conocimiento, con el objetivo de garantizar la legitimidad de esas múltiples voces. La búsqueda de la justicia social no implica, por ejemplo, la homogeneización social de culturas, lenguas o religiones, sino el respeto por las diferencias.

A lo largo de nuestro trabajo, abordamos aspectos relacionados con la cultura y la identidad desde una perspectiva crítica y decolonial. Resaltamos la importancia de tratar estas cuestiones en el aula para que el alumnado reflexione sobre la cultura desde una perspectiva plural y en constante transformación.

Nuestros análisis muestran que, en el video, se presenta una crítica a una visión uniforme de la representación de la cultura y la identidad. Asimismo, evidenciamos que las prácticas pedagógicas deben adaptarse a las especificidades locales, centrándose en distintos aspectos, como la cultura del estudiantado, y enfatizando un enfoque decolonial para representar su identidad.

Por lo tanto, buscamos una escuela decolonial que valore la diversidad de identidades y culturas, problematizando las realidades cotidianas. De esta manera, este trabajo contribuye a la investigación académica sobre las interrelaciones entre educación y lingüística desde una perspectiva decolonial.

REERENCIAS

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. Disponible en: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/8474>. Recuperado el: 09 ene. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018. Disponible en: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Recuperado el: 09 ene. 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. Disponible en: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/05/DIFEREN%C3%87AS-EDUCA%C3%87%C3%83O-INTERCULTURAL-E-DECOLONIALIDADE.pdf>. Recuperado el: 10 ene. 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. Disponible en: <https://geografiadovoto.com/resultados/municipio/>. Recuperado el: 09 ene. 2026.

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

GROSGOUEL, 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*. Traducción 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/tem/a/lwQBSjINPtSGCvBHQc8wOXC/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 10 ene. 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). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1E9gAWSxjx4>. Recuperado el: 10 ene. 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). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9yVha1wDJsQ>. Recuperado el: 10 ene. 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. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/olharse trilhas/article/view/40213>. Recuperado el: 10 ene. 2026.

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.