

ALÉM DAS PALAVRAS: O IMPACTO DO CINEMA NA COMPREENSÃO E PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NORDESTINA¹**BEYOND WORDS: THE IMPACT OF CINEMA ON UNDERSTANDING AND PROMOTING LINGUISTIC DIVERSITY IN NORTHEAST BRAZIL**

DOI 10.70860/ufnt.entreletras.e18736

**Ana Carolina Freitas de Farias²
Gilberto Freire de Santana³
Maria da Guia Taveiro Silva⁴**

Resumo: Este estudo investiga a variação linguística regional nordestina por meio de reflexões mediadas pelo cinema. A metodologia adotada é qualitativa e documental, de caráter exploratório, com o *corpus* de análise composto pelo filme *Cine Holliúdy* (Gomes, 2013). Ainda que a pesquisa não tenha sido aplicada diretamente, os resultados ressaltam o cinema como recurso aliado à prática pedagógica. A abordagem cinematográfica amplia os conhecimentos culturais e sociais, fomentando a criticidade e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Além disso, a inclusão do filme no contexto educacional oferece aos estudantes a oportunidade de se aproximar da diversidade linguística.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista; Diversidade Linguística; Cinema; Ensino.

Abstract: This study investigates the linguistic regional variation in the Northeast of Brazil through reflections mediated by cinema. The adopted methodology is qualitative and documentary, of an exploratory nature, with the analysis corpus composed of the film 'Cine Holliúdy' (Gomes, 2013). The results emphasize the relevance of cinema as a resource allied to pedagogical practice. The cinematic approach provides a wide range of cultural and social knowledge, fostering critical thinking and contributing to the development of student autonomy. Furthermore, including the film in the educational context offers students the opportunity to engage with linguistic diversity.

Keywords: Variationist Sociolinguistics. Linguistic Variety. Cinema. Teaching.

¹ Os autores deste artigo agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

² Mestra em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Programa de Pós-Graduação (PPGLE/UEMASUL). E-mail: ana.farias@uemasul.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0710-6548>.

³ Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) do Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Mestrado em Letras, modalidade Profissional. E-mail: gilbertosantana@uemasul.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3018-3018>.

⁴ Docente da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Nessa Universidade, trabalha no Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), Mestrado em Letras, modalidade Profissional. E-mail: maria.silva@uemasul.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6520-1845>.

Introdução

A língua é um bem de valor imensurável. Por esse motivo, e por ser um direito de todos, a aquisição de competências linguísticas, além daquelas aprendidas nos espaços de convívio, torna-se fundamental. Desse modo, é crucial elaborar e implementar iniciativas que possam tornar o ensino da língua natural acessível e atraente aos estudantes, permitindo-lhes estabelecer uma conexão entre a língua e a sua própria identidade.

Por isso, repare-se, que uma das dificuldades relacionadas à inserção do ensino da língua de forma democrática, que visa à integração da diversidade linguística em sala de aula, se acha em uma visão reducionista quanto à variação linguística, sendo comum se tratar a variação linguística como conteúdo isolado no ensino de Língua Portuguesa (LP) (Silva, 2022).

Nesta investigação, levanta-se o problema de como a variação linguística, em especial a regional, é representada no cinema, e de que forma essas representações podem contribuir para uma maior compreensão e valorização da diversidade linguística. Significa, então, uma tentativa de romper com a visão reduzida e simplificada da diversidade linguística.

O cerne do problema abordado neste estudo diz respeito à dificuldade dos alunos em alcançar sucesso nas práticas de aprendizagem da língua portuguesa, conforme discutido por Marcos Bagno (2003), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2011), Lívia Oushiro (2015) entre outros pesquisadores. Para compreender melhor o fracasso no ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa, é importante se perguntar: De que forma a reflexão sobre a variação linguística, as variedades e a norma-padrão podem contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais eficiente no ensino da Língua Portuguesa? Como promover uma respeitosa prática de ensino em relação à variedade linguística, de forma a superar a ideia de que a norma-padrão é a única forma “correta” de se comunicar em Língua Portuguesa?

Nesse cenário, ao utilizar o cinema como um suporte didático, surgem questionamentos acerca do seguinte: em que medida a utilização de filmes pode contribuir para a sensibilização dos estudantes em relação à importância da valorização e respeito pela diversidade linguística regional? O mostrar, o ver cinematográfico possibilita ao estudante, em exercício identitário ou em condição de alteridade, o reconhecimento da sua condição e do outrem quanto à diversidade linguística?

Face ao exposto, o principal objetivo deste estudo é analisar a variação linguística regional nordestina, por meio de reflexões mediadas pelo Cinema. Desse modo, dentre os diversos caminhos disponíveis para o desenvolvimento da pesquisa científica, optou-se por

seguir uma perspectiva crítica-reflexiva, de abordagem qualitativa de natureza documental, com um caráter exploratório (Gil, 2008; Godoy, 1995).

Para tanto, primeiramente, exploram-se os aspectos relacionados à variação linguística, identidades e significados sociais, com ênfase na variedade regional. Em seguida, adentra-se o universo do Cinema como ferramenta educacional no contexto brasileiro, a fim de explorar seu papel na formação cultural e social dos estudantes, ressaltando sua influência como meio de ensino. No mesmo segmento, realiza-se um levantamento do percurso criativo para a construção da obra cinematográfica analisada, buscando apresentar interpretações e reflexões sobre a forma como a língua é empregada na construção identitária das personagens dos filmes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, sintetizam os resultados alcançados, destacando o cinema como recurso pedagógico e sua eficácia na promoção de debates sobre a variedade linguística e identidade cultural.

1 Variedade linguística: *oxe* e *mermã* também é português

A plena comunhão da língua com o meio social cria janelas por meio das quais as riquezas culturais, a essência da identidade e as interações sociais dos falantes podem ser contempladas. Assim, o *oxe*, originário do *oxente*, transcende os limites de uma simples palavra; tornando-se uma exclamação que ressoa com surpresa e encanto. Quando algo inesperado acontece, quando o destino tece suas teias misteriosas, é *oxe* que emerge dos lábios, como se fosse um poema de admiração, abrindo uma janela para a expressão genuína da surpresa e do encanto diante do desconhecido. Já *mermã* é uma palavra que abraça com carinho. É um jeito de dizer “minha irmã” de uma forma tão íntima que transcende os laços de sangue.

Aventurar-se nos caminhos da identidade linguística é, sem dúvida, uma reflexão profunda sobre os espaços de identificação. Em vista disso, em um país tão diverso linguisticamente quanto o Brasil, manter e celebrar as particularidades linguísticas regionais é uma maneira de preservar a rica tapeçaria cultural do país, considerando que “[...] a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, **nós somos a língua que falamos [...]**” (Bagno, 2003, p. 16-17, grifos do autor). Desse modo, para uma melhor compreensão da variação linguística e de sua relação intrínseca com as identidades sociais, é imperativo adentrar no âmago do conceito de identidade.

Começa-se, então, a discutir conceitos de identidade a partir do ponto de vista sociológico, em razão de suas contribuições para os estudos linguísticos. Com o colapso das

identidades tradicionais, ligadas ao local, se produz uma diversidade cada vez maior de estilos e identidades, surgindo o denominado sujeito pós-moderno. Para Stuart Hall (2011, p. 75)

Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de ‘supermercado cultural’.

Em sua abordagem, Hall (2011) argumenta que a identidade não é um conceito único e estático, mas um espectro variado de diferentes identidades, cada uma apelando para diferentes partes de uma pessoa. Essas identidades são moldadas e transformadas pela forma como somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos cercam. Hall também ressalta que a identidade preenche o espaço entre o que é considerado o “interior” (mundo pessoal) e o “exterior” (mundo público), refletindo a interconexão entre o eu e a sociedade.

Outra concepção de identidade para os estudos sociológicos é dada por Zygmunt Bauman (2005). De forma análoga a Hall (2006), o autor descreve a noção de identidade no que ele denomina de pós-modernidade como uma era caracterizada pela liquidez, onde as estruturas sociais tradicionais se tornaram mais fluidas e voláteis. O estudioso denomina e caracteriza tal fato como “problema de identidade”, tornando-se “um assunto de extrema importância e em evidência” (Bauman, 2005, p. 23). Assim, ele diz que “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia” (Bauman, 2005, p. 26).

Outras concepções de identidade bastante importantes são aquelas que colocam a performatividade como fundamental. De acordo com Bauman e Briggs (2006, p. 81), “os estudos de performance podem abrir um campo mais amplo de perspectivas sobre como a linguagem pode ser estruturada e quais papéis pode exercer na vida social”. Nessa perspectiva e entrançando-se aos estudos sociolinguísticos, recorre-se a Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), que ressalta que as “pessoas interagem assumindo certos papéis sociais”, de forma que quando usam a linguagem para se comunicar, também estão construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada contexto.

Nessa direção, a performatividade linguística, conforme Danillo da Conceição Pereira Silva (2020), ao discutir a teorização de Judith Butler, refere-se à capacidade da linguagem de criar e consolidar realidades sociais e identidades. Por meio da repetição contínua de práticas linguísticas, as normas sociais (como gênero e sexualidade) são reforçadas e naturalizadas. A

performatividade se refere ao papel da linguagem como mecanismo que, através da repetição de certas convenções (como o uso de pronomes, termos de gênero, e normas gramaticais), estabiliza e torna visíveis certas identidades, como “homem” ou “mulher”. Em outras palavras, as identidades não são pré-existentes, mas são criadas pela repetição contínua de performances linguísticas, que seguem normas sociais regulatórias.

Com efeito, é importante destacar o conceito de performance. O estudioso supracitado esclarece que a performance no meio linguístico se refere ao uso da linguagem em interações situadas, ou seja, à maneira como as pessoas, em situações específicas, utilizam recursos linguísticos (fala, escrita, sinais) para construir significados e agir socialmente. Cada performance linguística é contextual e local, moldada pela situação imediata e pelas escolhas discursivas dos falantes.

Nesse sentido, é que as diferenças sociolinguísticas desempenham um papel importante na compreensão das complexas interações sociais relacionadas à linguagem. Oushiro (2015, p. 24), em uma reflexão sobre espaços de identificação, diz que “[...] não é um atributo pessoal tampouco uma posse, mas um processo de criação de sentidos que deve ser ao mesmo tempo individual e coletivo”.

No contexto sociolinguístico, a variação regional, também conhecida como variação geográfica ou diatópica, desempenha um papel crucial na identificação da origem de um indivíduo com base em sua forma de falar. Essa capacidade de distinguir a proveniência linguística de alguém se deve a uma série de fatores complexos relacionados à estrutura e ao uso da língua. Primeiramente, a variação regional está intrinsecamente ligada à história sociocultural de uma determinada região. Ao longo do tempo, as comunidades desenvolvem padrões linguísticos distintos devido a fatores como isolamento geográfico, migração, influências culturais e contatos linguísticos. Esses padrões incluem variação na pronúncia, vocabulário, gramática e até mesmo na entonação (Coelho, *et al.*, 2018).

Oushiro (2015) destaca que essa relação não pode ser simplificada como algo que um indivíduo controla de forma consciente em sua fala, dada a complexidade dos traços linguísticos e a improbabilidade de monitorá-los em todos os momentos. Além disso, a identidade linguística de um sujeito não é um fenômeno puramente individual, mas um produto de construtos sociais que preexistem e ultrapassam a esfera da ação individual.

Nessa seara, a identificação da origem de alguém com base em sua fala também é influenciada pela exposição linguística. Indivíduos tendem a adquirir os traços linguísticos predominantes em sua região de origem e, ao longo da vida, podem ser influenciados pela

interação com pessoas de outras áreas geográficas. Isso pode resultar em um padrão de fala que contém elementos tanto da região de origem quanto de outras regiões.

Bortoni-Ricardo (2011, p. 110) diz que, “cada enunciado produzido por qualquer falante é um ato de identidade”. Nessa perspectiva, isso significa que, ao utilizar a linguagem, cada pessoa está, de certa forma, expressando quem são e como se relacionam com o mundo ao seu redor. A forma como escolhem as palavras, o tom de voz, o sotaque e outros elementos linguísticos não apenas refletem sua origem geográfica, mas também suas afiliações sociais, culturais e pessoais, tornando cada ato de fala uma manifestação da identidade individual e coletiva.

Assim, é fundamental evitar a armadilha de tentar categorizar as identidades de maneira rígida. Em vez disso, é necessário adotar uma abordagem que considere as identidades como processos em movimento e performances, que variam de acordo com o contexto. Nessa perspectiva, Marcela Langa Lacerda, Edair Maria Görski e Carla Regina Martins Paza (2022, p. 14, grifos das autoras) reforçam a importância de se “pensar profundamente sobre **para investigar o que** em pesquisa de socio(linguísticas), a fim de evitar reduzir as identidades a estereótipos fixos, como ‘o capixaba’ ou ‘o nordestino’, por exemplo”.

Negar a realidade linguística de uma região implica, de fato, negar sua história, cultura e identidade. O preconceito linguístico está intrinsecamente ligado à origem do falante e ao local onde a língua é falada. É notável que alguns sotaques não enfrentem o mesmo estigma que outros, embora todos sejam simplesmente variedades da língua, porém, socialmente privilegiados. Assim, a reflexão sobre a relação entre linguagem e identidade evidencia que a diversidade linguística espelha a riqueza cultural e social de um país, como o Brasil, transcendendo estereótipos. Cada ato de fala é uma expressão única da identidade, moldada por influências culturais e sociais. O combate ao preconceito linguístico, particularmente ligado à origem geográfica dos falantes, é essencial para promover o respeito à diversidade linguística.

2 Telas que ensinam: o cinema nas salas de aula brasileiras

O cinema, conhecido como a sétima arte, tem muito a oferecer à educação e sua contribuição vai além do mero entretenimento. Muitas vezes visto pelo público em geral como uma forma de lazer, o cinema é capaz de proporcionar experiências profundas e emocionais. Quantas vezes os espectadores não deixaram suas lágrimas fluírem ao assistirem cenas emocionantes em filmes? Quantos torceram pelo final feliz de seus personagens favoritos? O cinema pode ser uma poderosa ferramenta, pois, além de poder evocar uma variedade de

emoções, ele possui o potencial de estimular a reflexão sobre a realidade que cerca os sujeitos, tornando-se assim uma valiosa ferramenta educacional.

No ano de 2014, durante o governo de Dilma Rousseff, foi criada a lei nº 13.006, “que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional” e determina a “exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica” (Brasil, 2014, s/p.). A partir disso, a exibição de filmes nacionais passou a compor o currículo escolar de maneira complementar, considerando que os filmes a serem exibidos deveriam estar integrados à proposta pedagógica da escola. Contudo, o uso do cinema na educação brasileira, não inicia no século XXI, mas, sim, no início do século XX, segundo Mirna Juliana Santos Fonseca (2016).

A pesquisadora, em uma investigação bibliográfica e histórica a respeito do cinema na sala de aula a partir da mencionada lei, explana as primeiras exibições cinematográficas em contextos de ensino que datam de 1896. Em sua pesquisa, há o relato de que, no Brasil.

Foi, portanto, nas primeiras décadas do século XX que os olhares para o Cinema foram lançados, considerando-o como um importante instrumento pedagógico. Esse movimento começou a ganhar força, principalmente, com o advento da Escola Nova, que se interessava pelo Cinema como uma importante ferramenta para a educação (Fonseca, 2016).

Nilson dos Santos Morais e Adriano Willian da Silva Viana Pereira (2022, p. 866) também apresentam um estudo convergente com as investigações de Fonseca (2006) ao dizerem que o tema realmente não é novo, uma vez que “o cinema nacional utilizado como elemento de complementação da formação de estudantes data do ano de 1927”. Até meados do século XX, a visão educativa voltada para a sétima arte entendia que o cinema, nessa perspectiva, poderia contribuir para a mobilização das massas, para a propaganda e para a integração nacional (Catelli, 2007, p. 68). A partir do primeiro governo Vargas (1930-1945), que via nessa relação entre cultura e educação uma nova maneira de transformação do nosso país (Fonseca, 2016, p. 36).

Já nos anos 1960, 1970 e 1980, o cinema ganha novos contornos educativos, pois cresce e se fortalece o movimento de cineclubes e os movimentos sociais passam a abordar o cinema com viés organizativo e educativo. Após o processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da LDB (lei 9394/1996), já no final da década de 1990, as escolas vão receber investimentos em recursos tecnológicos, como TVs e DVDs e posteriormente computadores, projetores e internet para baixar filmes on-line. Ainda que, de forma lenta, gradual e por vezes bastantes irregular.

Por conta dessa nova realidade cultural, social e tecnológica, o uso instrumental do cinema, aquele que no início do século XX visava dar cultura às massas, deu lugar a novas formas de abordar o cinema em sala de aula, mas em grande parte mantendo seu viés ilustrativo dos conteúdos: documentários biográficos, épicos históricos, adaptações de obras de clássicos da literatura etc.

Dito isso, ao se retomar a aprovação da lei 13.006, Morais e Pereira (2022) enfatizam que, para a elite econômica brasileira, a publicação da referida lei é percebida como uma disputa social, ou disputa de modelo de sociedade. Os pesquisadores dizem, com isso, que o cinema nacional, obrigatório na sala de aula, é uma possibilidade de garantir aos filhos da classe trabalhadora uma formação integral e mais equitativa, o que não parece interessante às classes mais privilegiadas.

Os pesquisadores também fazem uma reflexão pertinente ao que se propõe neste estudo, quando elucidam que, embora a publicação da lei seja um marco positivo para a educação das classes mais populares, ela não apresenta modelos de utilização de filmes de cinema nacional. Assim, se considera pertinente recorrer aos documentos que direcionam a educação pública brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM), enquanto documentos que podem fornecer informações importantes para uma utilização mais assertiva de filmes brasileiros em sala de aula.

Assim, embora a lei 13.006 realmente não apresente tais modelos de que os autores supracitados se referem, argumenta-se que é possível encontrar bases mais sólidas e consistentes nos referidos documentos, a começar pela BNCC. Neste documento, será considerado uso do cinema no componente Língua Portuguesa, uma vez que a pesquisa propõe o ensino de variação linguística tendo o cinema como recurso pedagógico.

O documento apresenta pelo menos cinco habilidades a serem desenvolvidas, envolvendo o uso direto do cinema/audiovisual em sala de aula para o Ensino fundamental, que são as respectivas: EF67LP27, EF69LP45, EF69LP46, EF89LP32, EF89LP34.⁵ Já no Ensino Médio, o documento não menciona explicitamente o uso do cinema, mas sugere que as habilidades a serem desenvolvidas envolvam referências contextuais que contenham áudios,

⁵ Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades referem-se a: **EF67LP27** – análise da variação linguística em textos orais e escritos (6º e 7º anos); **EF69LP45** – produção de textos multimodais usando tecnologias digitais (6º ao 9º anos); **EF69LP46** – uso da norma-padrão e respeito às variedades linguísticas (6º ao 9º anos); **EF89LP32** – análise de figuras de linguagem em textos literários e não literários (8º e 9º anos); **EF89LP34** – análise do impacto lexical e sintático na construção de sentido em textos (8º e 9º anos).

movimento, efeitos sonoros, ritmos, iluminação, imagens, enquadramentos, ângulos, câmeras, entre outros. São elas: EM13LP13, EM13LP14, EM13LP17, EM13LP18 e EM13LP53.⁶

Com isso, a BNCC, nas diretrizes para o desenvolvimento de habilidades linguísticas no Ensino Fundamental informa que o discente deve desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente na seleção de obras artísticas como cinema, teatro, exposições, espetáculos. Ele deve, também, participar de práticas de compartilhamento dessas obras, bem como analisar tais manifestações artísticas quanto ao tema e recursos semióticos, analisar efeitos de sentidos nessas obras e analisar a organização lógica de tais textos/obras.

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC recomenda que o estudante deve analisar, considerando referências contextuais, estéticas e culturais, os “efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal” (Brasil, 2018, p. 186), o que muito nos interessa para a proposta desta pesquisa. Além disso, o documento menciona para o Ensino Médio, a produção de roteiros para a produção de audiovisuais variados, utilização de edição de *softwares* para edição de fotos, vídeos e áudios, o que também adentra ao campo audiovisual, e produção e apresentação de comentários apreciativos e críticos a respeito das mais diversas manifestações artísticas, entre elas os filmes.

Embora seja um avanço positivo que a BNCC reconheça a relevância do Cinema e da produção de conteúdo audiovisual no contexto educacional, a menção genérica desses recursos é insuficiente em termos de orientação prática e implementação efetiva. A BNCC poderia oferecer diretrizes mais precisas e detalhadas sobre como os educadores podem incorporar a produção de roteiros e a edição de mídia, incluindo filmes, em suas práticas pedagógicas. Isso poderia ser acompanhado por exemplos concretos de atividades ou projetos que ilustram a aplicação desses recursos no ensino.

Ademais, em um mundo cada vez mais orientado para a comunicação digital, letramento midiático é essencial para que os alunos possam interpretar, questionar e criar conteúdos audiovisuais, como *videocasts*, *podcasts*, filmes, de forma informada e reflexiva. Portanto, a

⁶ **EM13LP13** – analisar criticamente diferentes discursos em textos multimodais, considerando os efeitos de sentido e suas intenções comunicativas; **EM13LP14** – produzir textos argumentativos e dissertativos que considerem o ponto de vista do outro, sustentando opiniões de maneira coerente; **EM13LP17** – analisar e usar diferentes linguagens e semioses, como metáforas e imagens, na construção de significados; **EM13LP18** – refletir sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação na produção de sentido em diferentes gêneros textuais; **EM13LP53** – utilizar linguagens artísticas (cinema, teatro, literatura etc.) para expressar experiências e ampliar o repertório cultural e social.

BNCC poderia promover uma discussão mais aprofundada sobre como desenvolver essas habilidades de letramento midiático por meio de diretrizes práticas e estratégias educacionais.

Diante do exposto, argumenta-se que o uso do cinema em sala de aula proporciona uma ampla gama de perspectivas e viabiliza a possibilidade de experimentar uma memória coletiva. A respeito da experimentação de uma memória coletiva, Nice Rejane da Silva Oliveira (2018, p. 17) também oferece uma pertinente contribuição, quando afirma que “o filme faz relação ao reforço de uma memória e/ou à construção de uma nova memória histórica, na medida em que ele faz parte de uma cultura escolar”.

A contribuição de Oliveira (2018) se entrelaça ao que Gilberto Freire de Santana (2011), com muita assertividade, argumenta em sua pesquisa. Para o estudioso, “a liberdade de deixar fluir as reflexões, as memórias, as referências culturais, os repertórios semânticos”, se configura enquanto experiência de liberdade necessária, porque implica “assumir que o pensamento e as leituras que fazemos dos objetos e do mundo são sempre incompletos e provisórios”, por esse mesmo motivo são, também, um risco e uma aposta (Santana, 2011, p. 15). Tais pensamentos nos convidam a incluir a complexidade de obras cinematográficas em contextos educacionais e ousar explorar novos horizontes do saber.

Como reitera Adriana Fresquet (2013, p. 19), “o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto”. Assim, ao unir o mundo da Educação ao Cinema, uma forma de expressão mais recente, abre-se a oportunidade de descobrir novas janelas que estimulam a imaginação, o conhecimento e enriquecem a experiência educacional.

A sétima arte, como recurso didático, não deve substituir uma aula propriamente dita, mas ser um componente que estimula discussões e desperta alunos e professores para novas possibilidades expressivas, como recomendam os documentos citados anteriormente. O cinema deve agir como um “grito” que desperta a consciência, permitindo que antigos e novos modelos educacionais ofereçam abordagens mais pertinentes, envolventes. Como destaca Lima e Freire de Carvalho (2015), ao enfatizar que a articulação dos conteúdos básicos e obrigatórios, podem ser diluídos, explorados nas histórias fílmicas.

Luís Paulo Piassi, Emerson Ferreira Gomes e João Eduardo Ferreira Ramos (2017, p. 30), ao proporem a utilização de Literatura e Cinema no ensino de Física, dão ênfase a algo que, nas palavras dos estudiosos, pode até parecer redundante, mas não é: “os filmes cinematográficos exercem uma atração especial para os jovens”. Isso significa que o estudo da linguagem cinematográfica pode promover não apenas o desenvolvimento da aprendizagem em

física, mas, por se tratar de um tipo de linguagem, pode estimular assertivamente o desenvolvimento linguístico de alunos da educação básica. A comunicação no cinema envolve diversos elementos, como a luz, as cores, a fotografia, a cenografia, figurinos, a montagem, o som, a música e o diálogo, entre outros. Ao analisar e compreender esses elementos, os estudantes aprimoram suas habilidades de comunicação e se tornam mais proficientes em decodificar e analisar mensagens visuais e sonoras.

Marcos Napolitano (2015, p. 11-12), ao propor estratégias de uso do cinema na sala de aula, ressalta que “trabalhar o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. O autor continua explanando que o uso do cinema não deve ser realizado de uma forma qualquer e sem planejamento, mas, sim, o professor deve considerar alguns aspectos como: se o tipo de filme está adequado ao conteúdo trabalhado; se o filme está adequado à faixa etária dos discentes; como abordar o filme na disciplina ou em um trabalho interdisciplinar; o docente deve se perguntar também qual é a cultura cinematográfica dos seus alunos; entre outros aspectos.

Em vista disso, considera-se pertinente abordar o estudo de Oliveira (2018), no qual a pesquisadora propõe uma abordagem metodológica do uso de cinema no cotidiano escolar. Ainda que o estudo de Oliveira esteja voltado ao ensino de História, a pertinência da sua abordagem é notável, considerando que este estudo igualmente se propõe a empregar filmes como recurso pedagógico. Por conseguinte, propõe a estudiosa que o cinema pode ser aproximado do ensino e da História em três dimensões principais: como fonte histórica, evidenciando marcas e rastros da sociedade que o produziu; como representação, ajudando a interpretar realidades e a formar identidades; e como suporte pedagógico, promovendo reflexões sobre o uso de filmes no ensino de História.

Ao se colocar em evidência tal abordagem metodológica, parece pertinente adaptá-la à proposta de ensino de línguas desta pesquisa, precisamente no aspecto de variação linguística. Logo, avalia-se a possibilidade de também aproximar o cinema ao ensino de Língua Portuguesa, apresentando, também, algumas dimensões possíveis: o cinema como *corpus* linguístico, o cinema enquanto representação cultural de diversidade linguística, e, assim como Oliveira (2018), o cinema como suporte pedagógico no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse segmento, enfatiza-se que a linguagem cinematográfica expande o repertório linguístico dos alunos, tornando-os capazes de interpretar e apreciar diferentes formas de expressão, haja vista que o cinema é uma ferramenta poderosa para promover a cultura. Como

uma forma de arte global, ele permite que os alunos se familiarizem com diferentes culturas, tradições e modos de vida, o que inclui a diversidade linguística. Através dos filmes, eles podem experimentar e apreciar a diversidade do mundo, ampliar sua visão sobre ele e, por consequência, combater estereótipos e preconceitos.

Nesse sentido, é válido reconhecer que o cinema vai além de um filme, configurando-se como um sistema complexo composto por uma ampla gama de elementos diversificados, tais como os aspectos técnicos, como a cinematografia, a sonorização, o roteiro, entre outros. Ainda mais, abrange “o contexto de produção da obra, sua intencionalidade e o discurso embutido na mesma” (Couto, 2017, p. 70).

Fábio Marques de Souza (2014) corrobora com a afirmação ao expressar que a utilização do cinema como recurso didático oferece a oportunidade de proporcionar encontros enriquecedores com o “outro”, sua língua e sua cultura. Além disso, possibilita aos alunos a exploração de realidades frequentemente desconhecidas e distantes, assim como aquelas conhecidas e próximas, às vezes não percebidas, tornando o processo de aprendizado mais significativo e prazeroso. O cinema, ao transportar os espectadores para diferentes contextos culturais e linguísticos, promove uma experiência educacional que vai além das fronteiras da sala de aula.

3 Cine hollíúdy (2013): o cinema é lenda pá nós

Cine Hollíúdy, um filme brasileiro lançado em 2013, com direção e roteiro de Halder Gomes, um multifacetado artista cearense, conhecido não apenas por sua atuação como cineasta, mas também como atleta e roteirista. Natural da capital, Fortaleza, Halder Gomes assume uma posição de destaque no panorama cinematográfico brasileiro devido à sua significativa contribuição cultural.

A trama da obra é uma comédia que presta uma calorosa homenagem tanto ao cinema em si quanto à rica cultura nordestina. Situada no interior do Ceará, a história revela o talento de Gomes em contar narrativas repletas de humor, criando conexões com variados públicos. Esse toque cômico ressoa de maneira cativante, ajudando a disseminar o cinema brasileiro e a cultura nordestina. Cine Hollíúdy destaca-se como um exemplo notório do poder do cinema para unir as pessoas em torno de histórias divertidas, proporcionando uma experiência cultural enriquecedora.

Nesse sentido, a obra de Halder Gomes se tornou uma referência na cinematografia brasileira, em parte devido ao seu estilo único e à sua abordagem criativa. Cine Hollíúdy oferece

um olhar divertido e afetuoso sobre a paixão pelo cinema em uma pequena cidade do Nordeste brasileiro, no auge da década de 1970, época em que o cinema era uma das principais formas de entretenimento. O filme é reconhecido por seu humor inteligente, que se baseia na rica cultura nordestina e nas experiências cotidianas do interior do Brasil. Além disso, ele evoca sentimentos de nostalgia, especialmente para aqueles que viveram a era de ouro do cinema de rua.

A narrativa é centrada em Francisgleydisson (Edmilson Filho), um apaixonado por cinema que luta para manter seu modesto cinema de rua, o Cine Holliúdy, vivo em uma época em que a chegada da televisão ameaça extinguir essa forma de entretenimento popular. Ele precisa superar desafios como a falta de recursos técnicos e materiais, mas não desiste de sua paixão por filmes. A trama também explora as relações pessoais de Francisgleydisson, incluindo sua esposa, Maria das Graças (Miriam Freeland), de seu filho Francisgleydisson Filho (Joel Gomes) e sua relação com a comunidade local.

O longa-metragem se destaca não apenas por seu conteúdo, mas também por seu sucesso de bilheteria e impacto cultural. Sua representação do Nordeste e sua capacidade de cativar tanto públicos locais quanto nacionais o tornaram uma contribuição significativa para o cinema brasileiro. Em relação à importância cultural, o filme reflete a identidade nordestina, explorando temas como a paixão pelo cinema, a resiliência das comunidades rurais e a valorização das raízes culturais.

Um aspecto notável na construção narrativa do longa-metragem é a ambientação da história durante a ditadura militar, mais precisamente no período conhecido como anos de chumbo no Brasil (1968-1974), marcado como um dos momentos mais repressivos desse regime. Portanto, o filme acompanha a luta evidente entre forças que representam o bem e o mal, de maneira semelhante ao confronto entre a esquerda e a direita naquela época (Maciel, 2022).

Cine Holliúdy está repleto de referências às artes marciais. Na sala de cinema de Francisgleydisson, a maioria dos filmes exibidos está relacionada a lutas. Essa inclinação pode ser explicada pelo fato de que tanto Halder Gomes quanto Edmilson Filho terem experiência na prática dessas modalidades esportivas. Nesse contexto, a narrativa mescla comédia com as aventuras das artes marciais, frequentemente fazendo alusões às grandes produções protagonizadas por Bruce Lee.

Os temas apresentados no filme, como a religiosidade e a pobreza, permanecem proeminentes na narrativa. Além disso, a dualidade na representação do sujeito regional,

alternando entre a caracterização de uma pessoa ingênua e pura e a de uma figura intrépida e combativa, persiste como uma constante. De modo que nem as peculiaridades dos diversos *sertões*, com suas distintas condições climáticas, paisagens e tradições, por vezes, não recebem uma exploração aprofundada. Da mesma forma, a diversidade intrínseca aos sujeitos que habitam esses espaços acaba sendo negligenciada na narrativa cinematográfica.

Cine Holliúdy é um filme valioso que celebra a cultura nordestina e a paixão pelo cinema. Ilustra, de certa maneira, a importância de uma representação mais diversificada e abrangente das realidades e identidades culturais dentro do Brasil, reconhecendo a riqueza das múltiplas vozes e experiências que compõem a nação. O filme é um exemplo notável do poder do cinema em capturar a essência de uma região e suas tradições, mas, também, destaca a necessidade de uma representação mais inclusiva e aprofundada da diversidade cultural do país.

3.1 Na tela e no sotaque: a identidade linguística das personagens em Cine Holliúdy

“O primeiro filme nacional falado em cearenses”, é essa a chamada de Cine Holliúdy, ao convidar os espectadores ao cinema para sua exibição, foi uma manifestação intrigante e notável de linguagem e identidade cultural. Essa estratégia singular não apenas acentuou a autenticidade cultural da obra cinematográfica, mas, também, desempenhou um papel fundamental na celebração e valorização da diversidade linguística que é característica marcante do Brasil.

O emprego de legendas para facilitar a compreensão do público é uma decisão que intriga os espectadores desde os primeiros minutos da obra. Essa estratégia ressoa com uma audiência diversificada, abrindo espaço para a exploração de aspectos linguísticos que transcendem a mera compreensão comunicativa. Trata-se de um convite à imersão na rica cultura e língua cearense, uma experiência que não apenas amplia o valor da obra, mas, também, destaca a profunda riqueza da diversidade linguística existente no território brasileiro.

A abordagem adotada em Cine Holliúdy pode ser entendida como uma manifestação do valor da variação linguística. Ao proclamar o uso do cearensês como uma característica distintiva e relevante para a compreensão do filme, a obra não apenas adere a uma realidade linguística do país, mas, também, promove a ideia de que todas as variedades linguísticas merecem respeito e reconhecimento.

Ressalta-se que as legendas desempenham principalmente uma função de transcrição, esforçando-se para refletir com fidelidade a maneira como a expressão é falada e, posteriormente, escrita. No entanto, o seu papel primordial não inclui a tarefa de traduzir o

significado subjacente das expressões usadas durante o filme (De Souza Brandãos; De Oliveira e Da Silva, 2015).

Destaca-se, também, o uso do estrangeirismo, que começa pelo nome do filme Cine Holliúdy, sendo resultado da junção de duas palavras: Cine, que é uma abreviação de cinema, e Holliúdy, que representa a forma aportuguesada da pronúncia de Hollywood, se aproximando da maneira como parte dos falantes brasileiros geralmente pronunciam a palavra. Além disso, faz referência à famosa indústria de cinema dos Estados Unidos. A escolha desse nome para o cinema no filme é uma expressão humorística e criativa que brinca com a ideia de um cinema local que se inspira em Hollywood, mas com um toque regional e autêntico que, de certa maneira, denuncia a invasão do cinema estrangeiro no país e, por consequência, a cotidiana destruição do cinema brasileiro. O Holliúdy escancaradamente anuncia esse colonizar-se constante e, ao mesmo tempo, em ato antropofágico, uma insurgência à colonização. Abrasileirar o nome, é hooliúdear, é rebelar-se diariamente, é cearizar-se em ser brasileiro.

As personagens do filme também recebem nomes com neologismos em inglês como parte de uma desejada rebelião antropofágica oswaldeana de humor e sátira cultural na narrativa. Um insurgente e dolorido rir-se do nós, pois essa escolha de nomes reflete a tendência de algumas pessoas, como os pais, em escolher nomes estrangeiros, em especial nomes em inglês, com a crença de que são mais chiques ou únicos. Destaca-se alguns nomes das personagens, Francisgleydisson, Valdisney, Shaolin e Whelbaneyde. Para isso, há o uso excessivo da letra Y, a terminação em -son e o aportuguesamento de nome estrangeiros como Walt Disney/Valdisney.

Essa prática de escolher nomes em inglês para nomes próprios é frequentemente motivada pela atração pela sonoridade distinta, pelo caráter singular desses nomes, um colonizar-se, ora deliberadamente ora inconscientemente. Além disso, existe uma percepção de que tais nomes podem conferir uma sensação de individualidade às pessoas que os carregam. No entanto, é importante observar que, em algumas circunstâncias, os nomes próprios com essas características podem também ser vistos de maneira ambígua.

Por um lado, esses nomes podem ser vistos como uma expressão de “identidade” e como uma escolha pessoal que destaca a singularidade de quem os carrega. Por outro lado, em alguns contextos ou por senso comum, eles podem ser considerados como uma moda passageira, ou até mesmo associados a grupos com recursos mais limitados. Isso pode levar a diferentes interpretações e estereótipos, especialmente em relação a pessoas de determinadas regiões, como o Nordeste.

Além disso, a criação de neologismos em inglês para nomes próprios no filme reforça a ideia de que o cinema e a cultura estrangeira, em especial a cultura cinematográfica de Hollywood, exercem uma influência significativa na forma como as pessoas percebem o mundo ao seu redor. A comédia e a sátira estão presentes na escolha desses nomes, destacando a admiração e, ao mesmo tempo, a distorção que a cultura estrangeira pode impor em contextos regionais.

Nessa perspectiva, em se tratando do ensino da língua em sala de aula, uma atividade estimulante para os alunos é a criação de histórias ou personagens fictícios e, para isso, eles têm a liberdade de escolher os nomes que melhor representem suas origens e personalidades. Nesse exercício, os estudantes podem explorar a riqueza da diversidade de nomes, refletindo sobre como a escolha de um nome pode contar uma história por si só. Cada nome pode ser uma porta de entrada para a compreensão de diferentes culturas e origens, destacando a singularidade de cada personagem e o contexto em que ele ou ela vive. Isso não apenas promove a criatividade dos alunos, mas, também, pode os conscientizar sobre a importância de se respeitar e celebrar a diversidade de nomes que existem ao nosso redor.

Nesse contexto, o espectador se depara com a resistência inabalável de Francisgleydisson à crescente influência da televisão e das novelas, marcando um ponto de virada significativo na narrativa do filme. Como mostra o fragmento abaixo:

Francisgleydisson: As coisas tão mudando, Maria das Graças. Essas novelas... Tá ouvindo aí, Graciosa? É mais uma chegando. Isso é uma invasão!

Francisgleydisson Filho: Alienígena, pai?

Francisgleydisson: Ah, se fosse, Francin! Nos saía no pau e com meia dúzia de cangapé nós resolvia. Mas já que não dá de resolver na pêia.

Nem dá mais de emendar uma história na outra (*Cine Holliúdy* min: 00:03:17)

Para acentuar sua angústia, Francisgleydisson utiliza expressões típicas do falar cearense, o que adiciona um toque regional à cena. O uso dessas expressões ressalta a identidade cultural do personagem e sua conexão com a cultura nordestina. Expressões como *nos saía no pau e com meia dúzia de cangapé nós resolvia*, são exemplos de regionalismos que contribuem para a autenticidade do diálogo e estabelecem uma conexão mais profunda entre o personagem e sua comunidade, bem como com o espectador que compartilha da mesma cultura linguística e regional. O regional estampado no dizer e o nome, ao se aporuguesar, como um contraponto, uma espécie de antítese ao regional como raiz cearês-brasilidade.

A diferenciação entre a percepção da televisão pelo protagonista e pelas crianças é notável. Para Francisgleydisson, a televisão representa uma ameaça à sua paixão pelo cinema e

à cultura local, apesar do seu nome, do seu cine. No entanto, para as crianças, a televisão é vista como um sonho a ser alcançado, uma fonte de entretenimento e informação que desperta grande interesse. Uma espécie de reavistar a Caravana Rolidei, do filme *Bye bye Brasil* (1976), de Carlos Diegues, que apresenta uma trupe artistas de circo que se lança nas entranhas do país, revoltados com a destruidora presença das “espinhas de peixe”, a antena de tv. Lá a trupe vencida se torna Caravana Holiday, como um Hollyúdi, 43 anos depois de um filme realizado, retornasse àqueles anos como se ainda teimasse a necessidade de resistir.

Quando as crianças se reúnem para jogar bola, sua curiosidade e ansiedade em relação ao que está acontecendo nos seriados de televisão é evidente. A única criança que possui uma televisão em casa desempenha um papel especial, pois ela se torna uma narradora que compartilha as histórias dos seriados com entusiasmo.

Criança 1: Peraí, macho! Conta um trechinho, vai lá. Por favor, macho! Arre égua, conta a história!

Criança 2: Tá bom, mas só um pouquinho [...] Macho, o cara deu um chute na cara do outro. Tu é doido! Quebrou dois dentes.

Criança 3: Ande, tonha! Conta o resto macho véi.

Criança 1: Aí, o Gafanhoto elimina o imposto com a voadora na pleura central da peridural (*Cine Holliúdy* min: 00:07:58)

As crianças se tratam entre si e dirigem-se ao narrador do seriado de forma informal, usando termos como macho e tonha. Esses termos refletem uma maneira amigável e despojada de interagir, típica de comunidades onde as relações interpessoais são próximas e informais. É comum também ao logo do filme o uso de expressões regionais, como as crianças fazem. A exemplo temos “perai, macho! e Arre égua”, típicas do falar cearense e carregam consigo um forte elemento de identidade regional. Elas são usadas para expressar entusiasmo, surpresa ou empolgação.

Ademais, fazem o uso de gírias, como tá bom > está bom, doido e véi > velho, comuns na linguagem coloquial e informal e são usadas para criar um ambiente descontraído e amigável na conversa. Desse modo, para expressar seu entusiasmo pelo seriado é feito uso da expressão pleura central da peridural, que se refere a espia dorsal, isto é, o meio das costas.

Os elementos linguísticos não apenas caracterizam a interação das crianças, mas, também, estabelecem uma conexão entre a narrativa do filme e a cultura e a identidade regional, reforçando a importância da tradição oral e da oralidade na comunicação e da partilha de histórias na comunidade cearense. O uso de expressões regionais e gírias contribui para a sensação de pertencimento a uma comunidade específica.

Delegado Adauto: Documentação, por favor!

Francisgleydisson: Pois não!

Cabo Amâncio: Que é isso, delegado? O homi não é comunista não. Tá abrindo um cinema.

[...]

Francisgleydisson: Não senhor. Eu trabalho com cinema.

Cabo Amâncio: Vai ter filme de porrada, é?

Francisgleydisson: Oxente! Quando acaba o filme fica o cheiro de pêia, de cão queimado e couro queimado no mei do mundo!

Cabo Amâncio: Vixe! Só vai dar pra ti, Bruce Lee.

Libera o homi aí. Num tá tudo joia, não? Até que enfim aparece uma coisa que preste nesse ante-sala do cu mundo (*Cine Holliúdy* min: 00:29:08)

Francisgleydisson utiliza expressões típicas do falar cearense, como oxente, que é uma interjeição comum na região Nordeste, e cão queimado e couro queimado, que são usadas de forma figurativa para descrever o impacto emocional de filmes de ação. Essas expressões são enraizadas na cultura local e servem para enriquecer a narrativa. O cabo Amâncio ao usar a expressão ante-sala do cu mundo, de maneira figurativa que denota um lugar remoto ou distante.

No contexto educacional, é extremamente relevante promover a discussão acerca das variadas expressões e gírias presentes nas distintas regiões do Brasil. Sugere-se que os estudantes sejam incentivados a compartilhar exemplos de vocábulos e expressões característicos de suas origens regionais, assim, a consciência linguística dos alunos é estimulada e pode se sentir à vontade para aprender novas variantes da língua.

4 Considerações finais

Paulo Freire (1979, p. 30) enfatiza que “quando alguém compreende a sua própria realidade, é capaz de formular hipóteses sobre os desafios presentes e buscar soluções. Dessa forma, torna-se possível transformá-la por meio do esforço pessoal”. Neste contexto, esse pensamento reflete o propósito desta pesquisa investigativa: analisar a variação linguística regional nordestina no contexto cinematográfico, com um enfoque na compreensão da diversidade cultural e identitária nos longas-metragens analisados.

Neste estudo, torna-se evidente que a educação linguística se encontra em constante processo de evolução, permitindo o surgimento de possíveis ressignificações e reconstruções. Tais transformações ocorrem de maneira gradual e contínua ao longo de experiências e práticas educacionais. Desse modo, a interdisciplinaridade entre a Sociolinguística e o Cinema pode desempenhar um papel fundamental na compreensão da linguagem e sua relação com a sociedade de maneira ampla e contextual.

Observa-se, ao longo desta investigação, a significativa relevância do cinema como um recurso aliado à prática pedagógica, sendo um espaço propício para a reflexão acerca da diversidade linguística. Por meio das projeções cinematográficas, um vasto espectro de conhecimento cultural e social é exposto, proporcionando a oportunidade de estimular o pensamento crítico dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, o cinema emerge como um valioso aliado no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma contribuição substancial para a educação.

Embora esta pesquisa não tenha sido aplicada diretamente, seus resultados oferecem uma base sólida para futuras ações e aplicações educacionais. Por conseguinte, com base nas conclusões desta pesquisa, *Cine Holliúdy* (não é apenas um filme cômico e envolvente, mas, também, um veículo para explorar questões fundamentais relacionadas à linguagem, identidade cultural e diversidade).

Referências

- BAGNO, Marco. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Banedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Zygmunt; BRIGGS, Charles Leslie. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre linguagem e a vida social. Trad. de Vânia Z. Cardoso. *Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 8, n.12, p. 185-229, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230>. Acesso em: 01 out. 2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 28 set. 2023.
- CATELLI, Rosana Elisa. *Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930*. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. *Para conhecer a Sociolinguística*. 1. ed. São Paulo. Contexto, 2018.

COUTO, Wenderson dos Santos. *O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DE SOUZA BRANDÃO, Antônio Jackson; DE OLIVEIRA, Tatiana Lopes; DA SILVA, Thais Amaral. Cine Holliúdy: filme nacional legendado em português? *Travessia*, Cascavel, v. 9, n. 2, p.104-120. 2016. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12062/9290>. Acesso em: 15 out. 2023.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê? *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1526>. Acesso em: 29 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LANGA LACERDA, Marcela; GÖRSKI, Edair Maria ; PAZA, Carla Regina Martins. Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases? *Revista da ABRALIN*, v. 21, n. 1, p. 1. 2023. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i1.2070>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2070>. Acesso em: 19 set. 2023.

MACIEL, Yanes Viana. *Cine Holliúdy: percepções da audiência de um ode à cearensidade*. 2022. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MORAIS, Nilson dos Santos; PEREIRA, Adriano Willian da Silva Viana. A percepção da lei nº 13.006/2014 pelos docentes do campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná. *REVISTA INTERSABERES*, Curitiba, v. 17, n. 42, p. 865–884, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i42.2391>. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2391>. Acesso em: 29 set. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. *Cinema e ensino de história na escola Graça Aranha em Imperatriz-MA*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1706/1/Nice%20Rejane%20da%20Silva%20Oliveira%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

OUSHIRO, Lívía. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. 394 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/en.php#referencias>. Acesso em: 10 set. 2023.

PIASSI, Luís Paulo; GOMES, Emerson Ferreira; RAMOS, João Eduardo Ferreira. *Literatura e cinema no ensino de física: interfaces entre a ciência e a fantasia*. São Paulo: Livraria da Física, 2017. 147 p.

SANTANA, Gilberto Freire de. *Navegantes olhos, inquietos sussurros: uma leitura de Amarelo Manga*. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Ciência da Literatura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Adeilson Lima da. *Variação linguística na escrita escolar: o uso do objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/749>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. *Materialização discursiva da cis-heteronormatividade em perspectiva escalar: contribuições para a Linguística Queer*. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 280–306, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35269>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35269>. Acesso em: 25 set. 2024.

SOUZA, Fábio Marques de. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. 2014. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-25092014-145658>. Acesso em: 30 set. 2023.

Recebido em 19 de fevereiro de 2024

Aceito em 28 de setembro de 2024