

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS

ANA CAROLINA FREITAS DE FARIAS

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL NORDESTINA NO CINEMA:
desvendando desafios, desvelando práticas e tecendo voos linguísticos e cinematográficos

Imperatriz

2023

ANA CAROLINA FREITAS DE FARIAS

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL NORDESTINA NO CINEMA:
desvendando desafios, desvelando práticas e tecendo voos linguísticos e cinematográficos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Imperatriz

2023

F224v

Farias, Ana Carolina Freitas de

A variação linguística regional nordestina no cinema: desvendando desafios, desvelando práticas e tecendo voos linguísticos e cinematográficos / Ana Carolina Freitas de Farias. – Imperatriz, MA, 2023.

91 f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2024- Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Cinema. 2. Variação linguística. 3. Ensino. I. Título.

CDU 791:37

CRB13/729

ANA CAROLINA FREITAS DE FARIAS

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA REGIONAL NORDESTINA NO CINEMA:
desvendando desafios, desvelando práticas e tecendo voos linguísticos e cinematográficos

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana
Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana
(Orientador)

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva
(Coorientadora)

Profa. Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Emanuel César Pires de Assis
(Examinador Externo)

Eu¹ nunca entendi o porquê algumas pessoas têm sorte de nascer com a chance que tive, e ter esse caminho na vida. Pois, ao redor do mundo, existe uma menina exatamente como eu, com as mesmas habilidades e os mesmos desejos e que, provavelmente, faria uma pesquisa e, até uma dissertação melhor. A diferença é que ela está à margem das oportunidades, as suas preocupações estão voltadas para a base da sobrevivência. Não sei o porquê que essa é a minha vida e aquela é a dela. Eu não entendo! Mas, farei o que minha mãe pediu, usarei minha vida para fazer o que melhor puder. Esta dissertação, de alguma maneira, significa que fiz/estou fazendo o que ela pediu.

¹ Inspirado no discurso da atriz Angelina Jolie ao receber o prêmio do Oscar, em 2000, na categoria de melhor atriz coadjuvante.

AGRADECIMENTOS

Eu amo estudar, amo demais, mas há coisas no mundo acadêmico que são complicadas e muito difíceis. Foram os dois anos mais intensos e loucos da minha jornada como pesquisadora. No entanto, finalizo este trabalho, sabendo que estou no caminho certo e com as pessoas certas.

Preciso começar agradecendo a Jeová Deus, o criador dos céus e universo, pela companhia. Você me deu força quando me senti fraca, esperança quando tudo parecia perdido, e fé quando duvidei de mim mesma.

A meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Freire, sou profundamente grata por todos os ensinamentos. Tu és umas das pessoas mais fantásticas que conheço, e me sinto honrada por chamá-lo de meu orientador. Muito, muito obrigada por me ajudar a transformar este trabalho em algo do qual sinto orgulho de verdade.

Minha grande inspiração, a Profa. Dra. Maria da Guia. É com enorme orgulho que posso dizer que fui escolhida para ser sua bolsista/orientanda na graduação, também acolhida na pós-graduação. Você é verdadeiramente magnífica! Sua dedicação incansável e seu trabalho árduo são admiráveis. Você não apenas é uma pesquisadora brilhante, mas também uma mentora excepcional, que guiou meu caminho no mundo da pesquisa com sabedoria e paciência. Minha jornada acadêmica e pessoal foi enriquecida graças à sua presença em minha vida. Espero que você saiba o quanto é valorizada e admirada não apenas por mim, mas por todos aqueles que têm o privilégio de conhecê-la e trabalhar ao seu lado.

À Beatriz Santana, por ter sido a primeira pessoa a acreditar em uma possível aprovação minha para o mestrado. Quantas vezes disse não ser capaz? Muitas! Porém, você não me deixou desistir, dizendo: *vai dar tudo certo!* Obrigada por ter cedido à sua casa, suas “comidinhas da terra”, seu tempo e ombro amigo. À Larissa de Farias e a Wivyan Carvalho pelas palavras positivas, por compartilhar e confiar nas minhas “loucuras”. Vocês me ensinam dia após dia o real significado de amizade.

À Dayane Pereira, a minha Day. Ah, você. O que seria de mim sem você? Nem eu sei. Obrigada por permanecer, apesar das minhas lágrimas, da dor de uma doença devastadora que é a depressão, de não cansar de repetir: *estou aqui!* Palavras tão simples, mas que carregam um grande significado, saiba, muitas vezes, era tudo o que precisava ouvir. Obrigada, sobretudo, pelo me acolher nos seus braços e abraços. Sinto que nada do que disse fará jus a tudo o que o meu coração carrega a seu respeito. Mas, de uma coisa, eu sei: amo você!

No âmbito familiar não poderia deixar de citar meus irmãos, Carlos Daniel, Kaline e Leonardo. Sinto-me tão honrada por ser irmã de vocês. Obrigada pelas memórias que construímos e pelos maravilhosos caminhos que percorremos juntos, os lugares que vivemos, a vida que construímos e a família que somos, e por serem vocês!

A minha prima, Júlia Maria, que sempre me enxergou da maneira como eu gostaria de ser vista e compreendeu profundamente o que tenho sentido durante este longo ano. É com imenso orgulho e uma alegria indescritível que expresso minha gratidão por compartilhar a vida contigo. Sem dúvida, posso ouvir você dizer: *Carol, saia para o mundo, seja gentil e agarre com determinação aquilo que deseja*. Talvez, nos dias de hoje, a ênfase na gentileza seja menor, mas como a mais velha, é indispensável ressaltar essa parte. Dessa forma, prometo, em nome de nós duas, continuar sempre tentando. Amo-te, sempre e para sempre.

A minha mãe, Vera, há tantas coisas que gostaria de te dizer, e sei que tudo isso ficará aquém da minha gratidão. Os primeiros textos que escrevi foram para você. Lembro-me como se fosse hoje dos bilhetinhos, na sua maioria, apenas com um: *eu te amo*. Agora, aparentemente, este texto não guarda nenhuma declaração para você, mas cada página, cada linha, cada pedaço dele é dedicado a você! Mãe, obrigada por sonhar e acreditar em mim, mesmo quando não devia, nas madrugadas acordadas, nas crises e nas felicidades. Obrigada por me amar durante tudo isso.

Aos alunos da turma de Letras/Português (2021.1), quero expressar minha gratidão profunda por me permitirem ser parte de sua jornada acadêmica como estagiária docente. Essa experiência foi repleta de desafios, carregada de incertezas e ansiedades, mas o apoio e a compreensão que recebi de cada um de vocês foram verdadeiros bálsamos para minha jornada como educadora em formação. Cada um de vocês trouxe uma sede insaciável de conhecimento, uma curiosidade contagiante e uma dedicação notável que, sinceramente, me inspiraram a ser uma melhor professora todos os dias.

Este trabalho é, também, uma verdadeira sinfonia de ideias entrelaçadas, cuja melodia ecoa com gratidão em meu coração. Neste momento, desejo expressar profundos agradecimentos à segunda turma do Mestrado em Letras, com um carinho especial dedicado às minhas preciosas companheiras de jornada: Rackel, Dayane, Thaís Fernanda, Larissa e Geane. Elas não são apenas estudiosas apaixonadas, mas verdadeiras guerreiras que enfrentam desafios diários para garantir seu lugar de destaque na pesquisa acadêmica. Cada passo dado, cada ideia compartilhada, cada abraço reconfortante contribuiu para a construção deste trabalho que agora se materializa.

Aos professores do Programa de Mestrado, gostaria de expressar minha gratidão profunda pelo trabalho incansável e dedicação à construção de um programa de pós-graduação tão extraordinário. Sei que cada um de vocês empenhou-se em transformar um sonho em realidade, e hoje posso afirmar com entusiasmo que este sonho foi concretizado. Agradeço imensamente a oportunidade que me foi concedida de cursar o mestrado "em casa". Essa oportunidade não apenas facilitou minha jornada acadêmica, mas também abriu novas perspectivas para a educação e a pesquisa.

Assim, estendo meus agradecimentos à Anna Carolina Kunz, a maravilhosa secretária do mestrado. Se não tivesse sua ajuda jamais terminaria essa jornada. Muito obrigada, do fundo do meu coração.

Aos membros da banca examinadora, quero expressar minha profunda gratidão pela contribuição valiosa que a Profa. Dra. Kátia Carvalho da Silva Rocha e o Prof. Dr. Emanuel César Pires de Assis trouxeram a este trabalho. Suas sugestões perspicazes e *feedbacks* desempenharam um papel essencial no refinamento desta pesquisa. Agradeço profundamente por compartilharem tempo e conhecimento, demonstrando uma dedicação notável para avaliar este trabalho.

À UEMASUL e ao CNPq, pela bolsa de estudo, sem a qual essa dissertação não teria sido possível.

*Enquanto eu tiver perguntas e não houver
resposta continuarei a escrever.*

(Clarice Lispector, em A hora da estrela)

RESUMO

Ao longo dos anos, o ensino da Língua Portuguesa tem sido fundamentado nos princípios da gramática normativa ou prescritiva, com ênfase na ideologia de uma norma-padrão única e superior. Diante dessa abordagem, este estudo consiste em investigar a variação linguística regional nordestina, por meio de reflexões mediadas pelo cinema, em conformidade com as propostas educacionais que advogam pela adoção de metodologias que consideram a língua natural dos alunos. Quanto à metodologia utilizada, adotou-se uma abordagem qualitativa e documental de caráter exploratório. Os *corpus* de análise consistem nos filmes *Lisbela e o prisioneiro* (2003, Arraes), *Cine Holliúdy* (Gomes, 2013) e *Ai que vida!* (Filho, 2008), analisados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e de seus vínculos com o ensino, de Bagno (2007, 2012, 2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Coelho (*et al.*, 2018) entre outros. No que diz respeito à perspectiva do cinema e do ensino, esta pesquisa se fundamenta nas contribuições de Napolitano (2015), Fresquet (2013) e Oliveira (2018). Os resultados obtidos apontam a importância do cinema como recurso quando aliado à prática pedagógica, uma vez que, por meio do cinematográfico, é apresentada uma multiplicidade de conhecimentos culturais e sociais, capazes de promover a criticidade e contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Em relação à perspectiva da diversidade linguística, são observados os seguintes aspectos: a língua é um sistema plural e o cinema possibilita a observação desse pluralismo. Além disso, incluir o filme no contexto educacional proporciona aos estudantes a oportunidade de se aproximarem de outras realidades, como a compreensão da diversidade linguística. Ao conhecerem melhor outras representações linguísticas, os estudantes também progredem na superação de estereótipos e preconceitos em relação à língua natural. Portanto, este estudo é relevante por sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com foco no uso de recursos cinematográficos como uma proposta para a reflexão sobre a variedade linguística.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista. Variedade Linguística. Cinema. Ensino.

ABSTRACT

Over the years, the teaching of the Portuguese language has been based on the principles of normative or prescriptive grammar, with an emphasis on the ideology of a single and superior standard norm. In light of this approach, this study aims to investigate the linguistic variation in the Northeastern region of Brazil, through reflections mediated by cinema, in accordance with educational proposals that advocate for the adoption of methodologies that consider the natural language of students. As for the methodology used, a qualitative and exploratory documentary approach was adopted. The corpus of analysis consists of the films *Lisbela e o prisioneiro* (2003, Arraes), *Cine Holliúdy* (Gomes, 2013), and *Ai que vida!* (Filho, 2008), analyzed in light of the theoretical and methodological assumptions of Variationist Sociolinguistics and its connections with education, by Bagno (2007, 2012, 2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Coelho (*et al.*, 2018), among others. Regarding the perspective of cinema and education, this research is based on the contributions of Napolitano (2015), Fresquet (2013), and Oliveira (2018). The results obtained highlight the importance of cinema as a resource when combined with pedagogical practice since, through cinema, a multiplicity of cultural and social knowledge is presented, capable of promoting critical thinking and contributing to student autonomy development. Concerning the perspective of linguistic diversity, the following aspects are observed: language is a plural system, and cinema allows the observation of this pluralism. Furthermore, including films in the educational context provides students with the opportunity to get closer to other realities, such as understanding linguistic diversity. By better understanding other linguistic representations, students also make progress in overcoming stereotypes and prejudices regarding natural language. Therefore, this study is relevant for its contribution to the teaching and learning process of the Portuguese language, with a focus on the use of cinematic resources as a proposal for reflection on linguistic variety.

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema de pesquisa	16
1.2	Objetivos	17
1.2.1	Objetivo Geral.....	17
1.2.2	Objetivos Específicos.....	17
1.3	Justificativa	18
2	O ESTUDO DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E O ENSINO DE LÍNGUA	21
2.1	A Sociolinguística Variacionista e a perspectiva social na língua(gem)	21
2.1.1	A variação linguística: sob a lente dos fatores determinantes.....	24
2.2	Variedade linguística: <i>oxe</i> e <i>mermã</i> também é português	27
2.3	Perspectivas da Sociolinguística Educacional	31
3	CINEMA E EDUCAÇÃO: AS INTERLOCUÇÕES NOS CENÁRIOS EDUCATIVOS	39
3.1	Telas que ensinam: o cinema na sala de aula brasileiras	39
4	PERCURSO METODOLÓGICO	47
4.1	Metodologia da pesquisa	47
4.2	Os procedimentos de construção dos <i>corpus</i>	49
4.3	Procedimentos de análise	50
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
5.1	Lisbela e o prisioneiro (2003): <i>cinema é uma agonia danada</i>	53
5.2	Cine holliúdy (2013): o cinema é linda pá nós	60
5.2.1	Na tela e no sotaque: a identidade linguística das personagens em <i>Cine Holliúdy</i>	63
5.3	Ai que vida! (2008): <i>armaria, mermã, nãm!</i>	67
5.3.1	O cinema com vontade de representação... no Maranhão: a identidade linguística das personagens em <i>Ai que vida!</i>	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78

7	PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT	80
7.2	Falha Fala nossa: um guia didático para professores.....	81
	REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

*“Os outros eu conheci por ocioso acaso.
A ti vim encontrar porque era preciso”.*

(Guimarães Rosa)

Ao relembrar² os caminhos que percorri para finalmente chegar ao mestrado, ou à sua conclusão, as memórias assumem a forma de uma montagem cinematográfica, um filme que participei. Assim, surge a curiosidade em compreender o ponto de partida para a persistente vontade de estudar a língua, abraçar a carreira docente e compreender a integração entre a língua e o ensino. Encontrar algumas respostas para essa pergunta permite-me compreender os motivos que alimentam minha paixão incessante pelo mundo das Letras. Assim, neste momento inicial, compartilharei algumas dessas memórias.

Penso que a chegada do aluno à escola possui uma determinada similaridade com a cena de abertura de um filme, sendo ela responsável por atrair a atenção do público e criar uma conexão com a história que será contada. Assim, uma cena inicial bem construída, com elementos que despertem o interesse e curiosidade, possui o poder de persuadir os espectadores a assistirem ao filme até o final.

Certo é que a primeira impressão a respeito da escola é extremamente importante na relação do aluno com ela e na sua formação linguística. Eu, menina vinda do interior do Maranhão, ao chegar em polo urbano, em 2006, aos oito anos, com uma timidez excessiva, passei anos e anos letivos em silêncio. Um dos meus atos de coragem, aconteceu em 2013, a professora questionou os alunos sobre suas aspirações profissionais. Baixinho, respondi: *professora!*

As minhas primeiras recordações da escola foram, de fato, determinantes para a escolha. Sempre gostei muito de ler, minha primeira leitura, *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, aconteceu em uma biblioteca improvisada nas dependências da escola que estudava. Todos os dias ia à biblioteca para lê-lo, e no fim do ano ganhei de presente da minha professora. Foi uma das minhas maiores felicidades e demonstração de afeto que recebi. Por isso, me autorizo a

² “O aluno [...] não vai para a escrita da sua dissertação como sujeito neutro e monológico apenas a mobilizar vozes externas, nem sai dessa situação sem modificar-se” (Dias, p. 212, 2023). Nesse panorama, cabe pensar que a escrita é um produto de um sujeito *inacabado* e *em processo*, e, desse modo, a sua escrita transborda a vivência dos diversos contextos sociais que integra (Idem, 2023, grifo meus). À vista disso, ao utilizar, especificamente, na introdução, a primeira pessoa do singular, o propósito habita na completude e incompletude entre quem escreve e quem ler.

dizer que a minha paixão pela língua, se construiu pelos exemplos daqueles que foram, e, ainda são meus *mestres*.

Durante a transição do ensino básico para o ensino superior, gostaria de compartilhar minha experiência nos primeiros dias na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em 2016, que foram bastante desafiadores. Além de ter que lidar com a viagem diária de ônibus, precisava me adaptar à realidade universitária. Os professores utilizavam uma linguagem com a qual eu não estava familiarizada e a maioria dos alunos já possuía uma graduação ou estava em períodos mais avançados, o que me fazia sentir como se não pertencesse ao ambiente acadêmico. No entanto, um momento crucial em minha jornada acadêmica mudou completamente esse cenário: o encontro com a professora Dra. Maria da Guia. Ela depositou confiança em mim antes mesmo que eu tivesse, e me convidou para participar de um projeto de Iniciação Científica (IC) na área de Educação do Campo e Estudos Sociolinguísticos, áreas pelas quais eu nutro um *amor singular*.

Ao interagir com estudantes de escolas localizadas na zona rural, tive a oportunidade de refletir sobre minha própria jornada e me reconectar com a versão tímida e interiorana que um dia fui. Essa introspecção e revisão da minha trajetória reforçaram minha convicção de que o ambiente escolar desempenha um papel preponderante na vida dos alunos, tanto no âmbito educacional quanto em suas vidas além dos muros escolares.

Em 2017, dei início à minha trajetória acadêmica na pesquisa científica como aluna da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Naquela ocasião, a pesquisa (ver Farias; Taveiro, 2022) destacou a relevância de um tratamento adequado às variedades linguísticas dos estudantes, reconhecendo a necessidade de uma abordagem inclusiva e atenta à diversidade linguística em sala de aula.

No caso de Imperatriz/MA, tendo como amostra uma escola da zona rural, como resultado da investigação, identifiquei os seguintes desafios: a) As intervenções dos profissionais de língua natural são limitadas, pois eles não se sentem seguros em relação a como e quando intervir; b) A formação inadequada dos profissionais também se mostra como um desafio, afetando sua capacidade de lidar de forma eficaz com a diversidade linguística dos alunos; c) As dificuldades no cenário educacional brasileiro também podem ser atribuídas, em parte, ao descaso do poder público em relação às condições sociais e econômicas dos alunos; d) A falta de políticas educacionais sensíveis à diversidade das comunidades e à realidade das escolas pode contribuir para a perpetuação dos desafios educacionais, tornando difícil a superação das lacunas do sistema educacional.

Ao considerar o contexto em que estava imersa, durante minha vivência como aluna, professora e pesquisadora, deparei-me com várias inquietações que permearam minha prática, uma delas sendo a compreensão de que o desenvolvimento de pesquisas que apontam falhas no processo de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) é basilar para o avanço da educação. Ainda assim, é igualmente relevante empreender ações que vão além da mera reflexão e promovam a implementação de medidas possíveis, para potencializar o ensino-aprendizagem da língua natural.

Foi na tentativa de buscar respostas, ainda que parciais, que decidi candidatar-me ao curso de mestrado do programa de pós-graduação em Letras (PPGLE) da UEMASUL no ano de 2020. Inicialmente, minha proposta de estudos estava direcionada à área da Educação do Campo. No entanto, surgiu a oportunidade de investigar o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à questão da variação linguística regional, com reflexões mediadas pelo cinema como recurso didático complementar ao processo de ensino-aprendizagem.

À vista disso, ao debruçar-me sobre a língua, percebo uma conexão mútua, como se a própria língua tivesse me escolhido. Desde criança, como uma menina sonhadora que ainda ama livros, nos trabalhos acadêmicos, nas salas de aulas. Mesmo quando uma nova paixão - o cinema - surgiu em minha vida, nunca consegui deixar a língua de lado, especialmente quando se trata de refletir sobre o ensino. Movimento que, de certa forma, fiz/faço duplamente: a possibilidade de aprender e ensinar.

Uma vez apresentada, brevemente, minha trajetória e a construção dessa pesquisa, os próximos itens irão abordar os elementos que compõem o desenvolvimento deste estudo.

1.1 Problema de pesquisa

“Para quem gosta de certezas e seguranças, tenho más notícias: a gramática não está pronta”.

(Mário Perini)

A língua é um bem de valor imensurável. Por esse motivo e por ser direito de todos, a aquisição das competências linguísticas, além daquelas que se aprende nos lugares de convívio, é de extrema importância 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 visam à integração da diversidade linguística em sala de aula, se

acha em uma visão reducionista quanto à variação linguística, sendo comum se trata a variação linguística como conteúdo isolado no ensino de 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 Bagno (2007, 2012, 2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Taveiro-Silva (2022) 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? Quais são as possíveis consequências da exclusão da variação linguística regional no ensino da Língua Portuguesa? Como isso pode afetar a identidade linguística dos estudantes? Como promover uma respeitosa 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?

Além disso, 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 o estudante, em exercício identitário ou em condição de alteridade, o reconhecimento da sua condição e do outrem quanto à diversidade linguística? Os objetivos de pesquisa foram definidos com base nessas indagações, conforme apresentados nos próximos tópicos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O principal objetivo deste estudo foi investigar a variação linguística regional nordestina, por meio de reflexões mediadas pelo cinema.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Contextualizar a importância do estudo da variação linguística regional e seu impacto na compreensão da diversidade cultural e identitária nas obras cinematográficas.

2. Investigar as representações linguísticas regionais nos filmes, examinando possíveis estereótipos, preconceitos associados à variação linguística nordestina retratada nas obras cinematográficas.
3. Explorar as implicações socioculturais da variação linguística regional nordestina nos contextos apresentados nos filmes, analisando as relações entre as formas de fala e as dinâmicas sociais e identitárias representadas.
4. Propor atividades pedagógicas baseadas nos filmes que possibilitem uma abordagem da temática da variação linguística regional nordestina, visando promover uma abordagem contextualizada e significativa no ensino da língua portuguesa.

1.3 Justificativa

“Para quem gosta de desafios, tenho boas notícias: a gramática não está pronta”.

(Mário Perini)

A linguagem é uma prática social complexa, influenciada por valores culturais, normas e expectativas. Cada situação de comunicação possui suas próprias regras e pressupostos, e é essencial compreender e adaptar-se a essas nuances culturais para obter uma comunicação eficaz. Além disso, é importante reconhecer que diferentes objetivos comunicativos requerem abordagens linguísticas distintas. Em cada interação, devemos levar em conta não apenas a gramática e a estrutura da língua, mas também a intenção, o contexto e as expectativas culturais envolvidas.

Em razão disso, é adequado situar esse estudo numa perspectiva naturalista da linguagem. De acordo com Pires de Oliveira (2020), na visão naturalista das línguas naturais, não existe espaço para a ideia de erro. Logo, a produção linguística do aluno revela a gramática que ele está desenvolvendo naquele momento de aprendizagem.

Assim, é pertinente reconhecer que não há forma única para o ensino da língua natural, mas, ao contrário, implica compreender a construção linguística como algo dinâmico e em constante evolução. Adensando essa discussão Hochsprung (2022) argumenta que a forma como a gramática normativa é utilizada pelos professores pode transmitir uma visão tradicionalista aos alunos, fundamentada na concepção de que a norma culta é a única forma correta de expressão, enquanto outras construções linguísticas que não seguem essa

regularidade padrão são consideradas erradas, mesmo que sejam gramaticalmente corretas para os falantes.

Nesse contexto, justifica-se a relevância desta pesquisa ao considerar a linguagem não apenas como uma estrutura, mas também como uma atividade que é capaz de produzir inúmeros sentidos, sendo a variação linguística inerente à própria natureza da língua. Conforme apontado por Bagno (2007), ao abordar a variação linguística, a escola não deve cair na armadilha de tratá-la de forma caricata, associando as diferenças linguísticas exclusivamente aos falantes de zonas rurais ou com baixa escolaridade, e pior ainda, associando tais diferenças a aspectos cômicos. Assim, este estudo ao incrementar o uso do cinema para o estudo da variação linguística, contribui, inicialmente, na aproximação dos falantes/alunos em relação à sua voz, às suas identidades linguísticas. Ademais, em perceber e refletir que a língua é “[...]intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e que está sempre em desconstrução e em reconstrução” (Bagno, 2007, p. 36).

A propósito, este estudo está dividido em sete capítulos, sendo que o *primeiro capítulo* é da introdução. O *segundo capítulo* apresenta o estudo da Sociolinguística Variacionista e sua relação com o ensino de língua. São discutidos os fundamentos da Sociolinguística Variacionista e sua perspectiva social na análise da língua. Além disso, são explorados os aspectos relacionados à variação linguística, identidades e significados sociais, com ênfase na variedade regional. Também é discutida a relação entre a Sociolinguística Variacionista e o ensino de língua, destacando-se a importância de se considerar a diversidade linguística em sala de aula.

O *terceiro capítulo* parte do pressuposto da intersecção entre cinema e educação. São apresentadas reflexões sobre o uso do cinema como uma ferramenta pedagógica, capaz de estimular a aprendizagem e promover o engajamento dos estudantes. São exploradas as contribuições do cinema nacional no contexto educacional, considerando suas potencialidades como recurso didático no ensino da língua portuguesa.

O *quarto capítulo* está dedicado à compreensão do percurso metodológico adotado na pesquisa, descrevendo a metodologia utilizada, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. São detalhados os critérios para a composição da amostra fílmica e os procedimentos de análise adotados para investigar a relação entre a variedade linguística e o uso do cinema como suporte didático.

O *quinto capítulo*, parte de uma concepção sociolinguística e alcançar uma perspectiva sociocultural que incorpora a análise da variação linguística. Assim, tecem-se considerações acerca das análises e discussões dos dados coletados, com base nos filmes selecionados, a fim

de apresentar interpretações e reflexões sobre a forma como a língua é empregada na construção identitária das personagens dos filmes.

O *sexto capítulo* contém as considerações finais sobre a pesquisa. Nele são resumidos os principais resultados e conclusões do estudo, retomando-se às perguntas de pesquisa e discutindo-se suas respostas; encontram-se ainda a reflexão da pesquisadora e a declaração de alcance ou não do objetivo proposto para a pesquisa.

No *sétimo capítulo* é apresentada a produção técnico-tecnológica (PTT) resultante da pesquisa, intitulado: ~~Falha~~ *Fala nossa: um guia didático para professores*. Este manual oferece recursos e orientações para professores lidarem de forma consciente e valorizadora com a variação linguística, contribuindo para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Por fim, vem a lista de referências utilizadas para a fundamentação da pesquisa.

2 O ESTUDO DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E O ENSINO DE LÍNGUA

À vista que esta pesquisa tem como foco a variação linguística em sala de aula, é necessário ter um embasamento teórico em Sociolinguística Variacionista. O capítulo é dividido em duas partes: a primeira é sobre os estudos variacionistas da língua e alguns conceitos, como variação, norma, variantes e outros aspectos relacionados aos estudos variacionistas da língua, incluindo a variação regional. Na segunda parte, é enfatizada a relação entre Sociolinguística Variacionista e o ensino da Língua Portuguesa, a fim de compreender como essa teoria pode ser aplicada na sala de aula para lidar com a variação linguística.

2.1 A Sociolinguística Variacionista e a perspectiva social na língua(gem)

A Sociolinguística surgiu na década de 1960 como um novo ramo da Linguística, que se concentra em estudar a relação entre a língua e a sociedade, fomentando a desconstrução da ideia de homogeneidade linguística, cujos principais representantes foram Saussure e Chomsky. A teoria tem como principal fundador o linguista norte-americano William Labov, que desenvolveu seus estudos sobre o inglês falado em cidades dos Estados Unidos, como Nova York e Filadélfia.

Eckert (2022) categoriza os estudos sociolinguísticos variacionistas (doravante, SV) em três ondas distintas, as quais simbolizam diferentes estágios da evolução dessa abordagem. Cada uma dessas ondas introduziu novas perspectivas e enfoques à pesquisa sociolinguística.

A *primeira onda* concentrou-se na pesquisa laboviana, analisando a "língua conforme usada no cotidiano por membros de uma comunidade social" (Labov, 2008, p. 13). Nessa fase, o enfoque primordial recaiu sobre a variação social, especificamente na gramática utilizada pela comunidade de fala. Isso decorre da compreensão de que a língua é uma construção social e não individual, revelando-se como um sistema variável.

Nesse contexto, Souza-Silva (2022, p. 19) esclarece que a pesquisa em SV aborda “não só a sistemática das línguas, mas suas relações pragmáticas”, de maneira que não apenas o uso da língua seja considerado, mas também o papel do falante e a maneira como eles a moldam, “é sobre as influências extralinguísticas em direção à estrutura linguística” (idem; 2022, p.19). Mollica (2010, p. 9) acrescenta que a SV se destaca pelo uso de métodos quantitativos na análise de dados linguísticos, permitindo estabelecer relações estatísticas entre variações linguísticas e os contextos sociais em que ocorrem.

Segundo Oushiro (2015, p. 22), em algumas ocasiões as macrocategorias de análise da SV, como idade, sexo, classe social, ainda que revelem a sistematicidade da variação linguística, são por vezes interpretadas como fatores que definem a identidade do falante ou utilizadas de maneira hierárquica. Ao ponderar sobre essas considerações, Bagno elucidada (Bagno, 2012, p. 62) que,

[...] ainda muito apegada ao estruturalismo clássico, ela só recorre ao elemento *socio-* como pretexto para fazer, ao fim e ao cabo, *-linguística*. De fato, essa corrente sociolinguística se dedica primordialmente ao conhecimento da língua, à descrição da língua, recorrendo aos fatores sociais somente na medida em que eles auxiliam nessa descrição (Bagno, 2012, p. 62, grifos do autor).

Souza-Silva (2022, p.19) e Moita Lopes (2013, p. 230) afirmam haver utilidade em estabelecer relações estatísticas para identificar padrões e regularidades na maneira como as pessoas usam a linguagem em diferentes grupos sociais. No entanto, essa abordagem pode, em certa medida, simplificar a realidade linguística, uma vez que se concentra em analisar variações específicas dentro de grupos controlados.

Bagno (2017, p. 425) ressalta que, apesar de um viés com inclinações estruturalistas, não se pode negar a importância dos estudos sociolinguísticos variacionistas da primeira onda. O teórico defende, ainda, que coube à Sociolinguística romper com a tradição de compartimentar as áreas do conhecimento e, em vez disso, buscar a criação de vínculos com as ciências humanas e sociais. Desse modo, os apontamentos feitos não são uma depreciação da área de estudo.

A formalização da Sociolinguística não apenas abrangeu as bases linguísticas, ela também se estendeu à Antropologia e à Sociologia. Dessa forma, a combinação da abordagem etnográfica dos antropólogos, a teoria social e os métodos da Sociologia, juntamente com os aportes linguísticos, revelou-se um importante catalisador para o estudo científico da variedade linguística (Salamão, 2011, p. 188).

Labov resistiu à adoção do termo sociolinguística, enfatizando que não poderia haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não incorporasse o aspecto social (Labov, 2008, p. 13). Sua resistência inicial à nomenclatura não diminuiu, de forma alguma, sua influência na formação da Sociolinguística. Ao contrário, sua ênfase na relação intrínseca entre linguagem e sociedade, fez se reconhecer que a realidade essencial reside em sua heterogeneidade – um dos pilares fundamentais para a consolidação da área como um campo de estudo distintivo e vital (Bragança, 2017).

A *segunda onda* concentra-se em abordagens etnográficas para analisar a variação linguística mais localmente. Essa abordagem, explica Oushiro (2015, p. 23), destaca a análise dos usos linguísticos em relação às redes sociais dos falantes, revelando práticas linguísticas específicas de comunidades locais, que muitas vezes diferem das normas linguísticas estabelecidas em níveis mais amplos, a exemplo de estudos em comunidades rurais ou indígenas. Desse modo, essas práticas locais frequentemente atuam como uma forma de resistência, refletindo a identidade cultural dos usuários, a fim de manter tradições linguísticas e desafiando a supremacia de uma língua padrão imposta.

Na *terceira onda*, os estudos sociolinguísticos tomam uma abordagem diferente ao deixar os modelos estruturais de sociedade, contemplados na fase inicial dos estudos da teoria da variação, por uma visão de variação como prática social. Nessa fase, destaca-se o entendimento de que as pessoas não apenas utilizam a linguagem para expressar sua posição social e identidade³, mas, também, para influenciar e moldar o significado social em sua comunidade ou sociedade. Elas agem como agentes de mudança, utilizando a linguagem de maneira estilística e socialmente estratégica para desafiar normas e contribuir para transformações na sociedade. Portanto, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas, também, uma ferramenta de ação social e mudança (Lacerda; Görski; Paza, 2022, p. 4)

Nessa direção, nota-se que há um contínuo entre as ondas variacionistas, e pode-se concordar com Souza-Silva (2022, p. 22), que entende que se pode “falar em *Sociolinguísticas*, de forma plural, não nos limitando a um quadro teórico único” (grifo meu). Assim, as discussões, neste estudo, buscam alcançar um equilíbrio adequado entre os aspectos socioculturais e o fazer linguístico, reconhecendo a diversidade de abordagens teóricas e a complexidade da interação entre esses dois elementos. Bagno (2004, p. 10), assim, defende que deve haver um compromisso político subjacente à Sociolinguística, além da mera descrição e análise das relações entre língua e sociedade. Portanto, “não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade – é preciso, também, transformá-las”.

A adoção dessa perspectiva infere a necessidade de compreender o que seria a linguagem e a língua. A primeira, parafraseando Bagno (2012, p. 58), refere-se à capacidade inerente ao ser humano de representar e expressar simbolicamente suas experiências de vida, além de adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.

³ A abordagem detalhada sobre o aspecto de identidades e significados sociais será apresentada em seção posterior deste trabalho, a fim de proporcionar uma discussão mais abrangente e aprofundada.

Perine (2010, p. 1), assim como Koch (2012, p. 124), afirma que a língua é um sistema complexo e dinâmico de comunicação, organizado de elementos linguísticos inter-relacionados. Esse sistema abrange vários níveis linguísticos, incluindo o morfológico (a estrutura das palavras), o fonológico (os sons da língua) e o sintático (a estrutura das sentenças). Vale ressaltar que a língua não é apenas um conjunto de regras abstratas, pois só se realiza enquanto prática social, ligada ao ambiente cultural em que está inserida, e, assim, necessita ser delimitada por normas.

Nesse contexto, é importante destacar que esta pesquisa adota uma abordagem de natureza variacionista, embora não se restrinja a ela. Além disso, incorpora a perspectiva da *Sociolinguística Educacional* proposta por Bortoni-Ricardo (2004), em sua obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*.

A teórica (2022, p. 225), argumenta que a Sociolinguística possui uma natureza educacional, uma vez que os primeiros estudos resultaram de discussões a respeito dos problemas do ensino de leitura. Portanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2022, p. 225), a Sociolinguística Educacional⁴ concentra-se na análise das questões ligadas à variação e à mudança linguística, no intento de promover a competência linguística e comunicativa do aluno, especialmente daqueles que não têm acesso às variedades linguísticas de prestígio em seu ambiente familiar e precisam adquiri-las na escola.

2.1.1 A variação linguística: sob a lente dos fatores determinantes

- Vovô, engraçado, né? Tem palavras que têm o mesmo significado para coisas diferentes!
- Como o quê?
- Como “toco”, por exemplo. Tem o “toco” de sentar e “toco” de “toco fome”!

(Beatriz, 6 anos)⁵

O cativante diálogo entre Beatriz, uma criança de 6 anos, e seu avô serve como um encantador lembrete das complexidades inerentes à linguagem. Com sua inocência e perspicácia infantil, Beatriz aponta para algo profundamente enraizado na natureza da língua: a variação linguística. Em sua breve observação, ela destaca um aspecto que sociolinguistas

⁴ Tema aprofundado no tópico 2.3.

⁵ Este texto foi adaptado de uma postagem encontrada na página *Frases de criança*, no Instagram, em que uma criança chamada Beatriz, de 6 anos, compartilhou uma observação sobre a linguagem. Para acessar a postagem original, visite <https://www.instagram.com/p/CmZMmcpDcn4/>.

estudam com grande interesse: a capacidade de algumas palavras assumirem múltiplos significados, dependendo do contexto em que são empregadas.

Faraco (2005, p. 23) enfatiza que a língua é diversa e heterogênea, não havendo uma única forma "correta" de falar. Essa diversidade se manifesta em diferentes contextos, situações e regiões, abrangendo pronúncia, vocabulário, gramática e estruturação de frases. Essa variação não é negativa, mas sim uma característica natural da língua, que está em constante adaptação às necessidades e influências dos falantes, ao longo do tempo e a depender dos contextos. A variação linguística é fundamental para se compreender o funcionamento das línguas, embora nem toda variação resulte em mudanças significativas na língua. Assim, deve-se reconhecer a diversidade linguística como uma riqueza cultural e entender que as mudanças na língua têm sua origem na variação.

A constatação de que a variação linguística é inerente à língua revela a existência de fatores condicionantes que influenciam a escolha de variantes linguísticas pelos falantes. Esses fatores, classificados em categorias internas e externas, desempenham um papel fundamental nesse processo. Os fatores internos dizem respeito às variações estruturais da língua. Por outro lado, os fatores externos estão relacionados a influências sociais. É a percepção desses elementos que permite a elucidação de Faraco (2005, p. 34-35):

Qualquer parte da língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática. A classificação geral das mudanças é feita utilizando-se os diferentes níveis comuns no trabalho de análise linguística. Assim, na história duma língua, pode haver mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, pragmáticas.

Ao abordar essa temática, Coelho *et al.* (2018) procedem à classificação e exemplificação de alguns dos níveis destacados por Faraco. Estes compreendem:

Variação fonética-fonológica: alteração dos fonemas das palavras.

Tipo de Variação	Descrição	Exemplo
Rotacismo	Troca de "r" por "l"	"carro" pronunciado como "calo"
Lambdacismo	Consiste na substituição de "l" por "r"	"carvão" pronunciado como "calvão"
Nasalização	Pronúncia das vogais como nasais	"idiota" pronunciado como "indiota"
Epêntese	Adição de fonemas em palavras	"fruta" pronunciado como "fruita"

Variação morfológica: alteração que ocorre em um morfema da palavra.

Tipo de Variação	Descrição	Exemplo
Assimilação	Modificação de um morfema para se assemelhar ao som de outro morfema adjacente.	“Andando” pronunciado como “andano”
Eliptização	Omissão de uma parte da palavra, geralmente em situações informais ou coloquiais.	“Fala a verdade” pronunciado como “Fala verdade”
Apócope	Supressão de um ou mais fonemas no final de uma palavra.	“Verdade” pronunciado como “verdadi”

Variação sintática: alterações na estrutura das frases e na ordem das palavras.

Tipo de Variação	Descrição	Exemplo
Inversão de sintaxe	Mudança na ordem das palavras na frase	“Ele chegou ontem” em vez “Ontem chegou ele”
Redução de sintaxe	Eliminação de elementos da frase	“Eu não gosto de estudar” em vez “Não gosto de estudar”

Variação lexical: uso de palavras diferentes para se referir ao mesmo conceito.

Tipo de variação	Descrição	Exemplo
Sinônimos regionais	Uso de diferentes palavras para o mesmo objeto	“macaxeira”, “aipim”, “mandioca”
Neologismos	Criação de novas palavras ou significados	Sofrência” ou “zap-zap”

Conforme mencionado anteriormente, é importante ressaltar que todas as línguas estão sujeitas à variação, a qual pode ser influenciada, também, por fatores externos à própria estrutura linguística, como observado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 47-49). Esses fatores desempenham um papel crucial na compreensão da variação linguística e podem ser agrupados nas seguintes categorias:

- **Gênero:** distinções entre as formas que mulheres e homens se expressam. Mulheres, por exemplo, usam muito mais os diminutivos.⁶
- **Status socioeconômico:** variação decorrente dos diferentes níveis econômicos dos falantes.

⁶ É verdade que existe um debate sobre as distinções linguísticas entre homens e mulheres, mas é importante abordá-lo com cuidado e considerar a complexidade dessa questão. Alguns estudos sugerem que existem diferenças linguísticas entre os gêneros, como o uso mais frequente de diminutivos por mulheres. No entanto, essas diferenças não devem ser usadas para reforçar estereótipos de “fragilidade” feminina. Essas distinções linguísticas podem ser influenciadas por fatores sociais e culturais, em vez de características inerentes, somente, ao gênero.

- **Grupos etários:** são as diversas gerações de falantes fazendo uso de variações diferentes. Um idoso, por exemplo, pode não entender certas variantes usadas pelos seus netos, e vice-versa.
- **Nível de escolaridade:** maior ou menor acesso à educação, qualidade do ensino, o tempo que a pessoa permaneceu na escola.
- **Mercado de trabalho:** influência da atividade profissional sobre a forma como o falante se expressa.
- **Rede social:** aquisição de comportamentos de fala semelhante aos indivíduos que fazem parte da mesma rede social.

Compreender que a língua é intrinsecamente heterogênea e multifacetada, conforme enfatizado por Faraco (2005), conduz à rejeição de preconceitos linguísticos e à valorização de todas as formas de expressão. Ao explorar os fatores condicionantes que influenciam a escolha de variantes linguísticas, conforme destacado por Coelho *et al.* (2018), torna-se possível apreciar a complexa interação entre linguagem e sociedade. A variação linguística, sendo uma manifestação natural da diversidade cultural e social, enriquece o entendimento sobre o funcionamento e a evolução das línguas. Portanto, ao se acolher essa diversidade e reconhecer a relevância dos fatores que a moldam, promove-se uma comunicação mais inclusiva e enriquecedora na sociedade, como é o caso da regionalidade.

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

“Não troco o meu ‘oxente’ pelo ‘ok’ de ninguém!”

(Ariano Suassuna)

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, então, o denominado sujeito pós-moderno. Para Hall (2015, p. 43),

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’.

Hall (2006, p. 12), em sua abordagem, 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 Bauman (2005). De forma análoga a Hall (2006), Bauman (2005) 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.

A Sociolinguística, especialmente na *terceira onda* de estudos, demonstrou um interesse crescente pelas questões de identidade e estilo, enfatizando a compreensão de que os falantes de uma língua utilizam variantes sociolinguísticas para criar significados sociais e construir sua identidade. 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. A construção de sentidos se dá sempre dentro de uma matriz cultural e ideológica, sobre a qual o indivíduo não exerce controle”.

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.

Além disso, 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, Lacerda, Görski e Paza (2022, p. 14, grifos das autoras) reforçam a importância de se pensar profundamente sobre "*para investigar o quê*" 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. É importante mencionar que os sotaques nordestinos são frequentemente alvos de estigmatização, muitas vezes sendo representados de maneira caricata na mídia. Sobre essa questão, Bagno (2015, p. 281) enfatiza que

um falante nordestino no Sudeste é facilmente reconhecido por seu sotaque e, em decorrência disso, pode vir a sofrer muita discriminação. Prova disso é o emprego recorrente de personagens nordestinos em novelas de televisão, sempre interpretados por atores e atrizes não nordestinos que falam com um sotaque estereotipado e exagerado, com o fim de obter efeitos de humor e depreciação.

A mídia desempenha um papel significativo na construção da percepção nacional em relação à fala dos nordestinos, frequentemente retratando o nordestino como uma figura pitoresca, inclusive no que diz respeito à sua linguagem. A interação das mídias com o público pode ser preocupante quando endossa ideias dominantes e contribui para a construção de uma realidade distorcida, perpetuando estereótipos linguísticos. Como observou Albuquerque (2006, p. 27):

A identidade nacional ou regional é uma construção mental, são conceitos sintéticos e abstratos que procuram dar conta de uma generalização intelectual, de uma enorme variedade de experiências efetivas. Falar e ver a nação ou a região não é, a rigor, espelhar estas realidades, mas criá-las.

A autora ressalta que a perspectiva da identidade nordestina foi moldada predominantemente por indivíduos externos, frequentemente permeada por preconceitos. É crucial desfazer a concepção de um sotaque nordestino uniforme, uma vez que os falantes apresentam notável diversidade em suas formas de expressão, mesmo dentro da mesma região, estado ou cidade. A diversidade deve ser encarada como uma fonte de enriquecimento, não como um instrumento de exclusão de grupos sociais específicos, conforme salientado por Porfírio (2017, p. 36)

Construir personagens nordestinos sempre com sotaques carregados, com papéis de baixo prestígio e utilizando uma variedade linguística muito distante da padrão é generalizar e negar a diversidade que há em uma região tão ampla como o nordeste; é caminhar para o preconceito cultural, social e linguístico; é menosprezar um povo simplesmente por sua região de origem.

Diante do exposto, 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.

2.3 Perspectivas da Sociolinguística Educacional

A escola é geralmente concebida como um local essencial para a emancipação, a transformação social e, principalmente, o processo de aprendizagem. No entanto, é lamentável que, em muitas ocasiões, ela se torne um ambiente onde se reproduzem as estruturas de controle, vigilância e punição do sistema social. Em particular, essa tendência repressora se manifesta de forma notória no que diz respeito ao controle rigoroso de uma norma linguística prescritiva.

A respeito das mencionadas estruturas de controle, vigilância e punição, em contextos de ensino e formação, Ferrarezi Jr. (2014) alerta para o constrangimento como principal agente silenciador. Segundo o estudioso, há uma sistematização do silêncio enquanto prática pedagógica não apenas no âmbito da sala de aula, mas por parte de supervisores, diretores, coordenadores, nos livros didáticos, entre outros. Assim, constrangimento e silenciamento na educação e no ensino de língua natural acabam por se estabelecerem enquanto “padrão de mente” (Ferrarezi Jr. 2014, p. 32), expandindo-se, também, para o silenciamento de esperanças,

de horizontes e de dimensões sociais. Pergunta-se, então, o que seria o silenciamento ante ao constrangimento, senão uma das consequências nefastas do preconceito?

Ora, no ensino de língua natural, o constrangimento de que Ferrarezi Jr. (2014) fala assume a forma de preconceito linguístico, que seria um tipo de antipatia baseado em uma “generalização falha e inflexível” sentida e expressa, dirigida a um grupo ou a um indivíduo que faz parte daquele grupo (Allport, 1954/1979 *apud* Freitag *et al.*, 2020, p. 187). Essa generalização falha e inflexível, em contextos de formação e ensino, vem camuflada de um padrão linguístico prescritivo, desenvolvido não para beneficiar de modo geral os falantes de uma língua, mas para excluir aqueles de origens e classes menos favorecidas. O preconceito linguístico evoca, com isso, discriminação e exclusão não apenas em relação à origem de um falante, mas, também, em relação à classe e raça.

Ainda nessa seara, Faraco (2008), ao versar sobre o que seria a norma linguística brasileira, enfatiza que muitas vezes o estudante se depara com ameaças ruidosas. Essas ameaças soam como um indicativo de que, caso o estudante não aprenda toda a prescrição contida nos manuais didáticos, jamais poderá alcançar lugares socialmente mais privilegiados. Nesse sentido, defende o autor, é necessário superar o que ele chama de cultura do erro, de modo a criar condições para um processo de ensino-aprendizagem que realmente atenda às necessidades socioculturais e linguísticas da população.

Em estudo recente, no qual abordou-se o tratamento que a escola dá à variedade linguística do aluno do ensino fundamental de escola rural do município de Imperatriz/MA, foi enfatizado o quão é importante se entender que a sociolinguística pode possibilitar, “entre outros objetivos, o compromisso de desenvolver, junto ao professor da educação básica, recursos para um ensino de língua consciente e inclusivo” (Farias; Taveiro-Silva, 2022, p. 56). Esse ensino consciente e inclusivo não pode ser materializado em espaços onde prevalecem constrangimentos e silenciamentos dos quais fala Ferrarezi Jr. (2014), uma vez que, nas palavras do estudioso, o silêncio do humilhado é mortificador, sendo essa uma das facetas mais cruéis do preconceito.

Taveiro-Silva (2012, p. 26) também argumenta nesse sentido, quando defende que “a escola deve ser colocada como uma agência que pode viabilizar o entendimento entre os distintos segmentos da sociedade e, realmente, assumir a tarefa de ensinar a variação de prestígio, sem distinção aos que dela participam como aprendizes”. Assim, uma prática pedagógica que se orienta pelos princípios da Sociolinguística Educacional possibilita a ampliação das competências linguísticas de seu alunado, fazendo-o compreender que não há

um modelo único de língua, mas existem, sim, diferentes formas de falar sem que a comunicação seja prejudicada.

Retornando à questão da cultura do erro, os argumentos de Bortoni-Ricardo (2004) convergem com a proposição de Faraco (2008). A estudiosa destaca a urgência de que a escola “– fonte primordial do letramento na nossa sociedade – deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 7). A cultura do erro, nesse sentido, estaria muito mais ligada à sua diferenciação em relação a uma regra única (prescrição do uso da língua), imposta por uma tradição gramatical “que se baseia exclusivamente nos usos linguísticos de uma elite de falantes mais letrados” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 8). Assim, a proposta de um ensino de língua pautado em uma ética social deve, portanto, levar todos os alunos, e não apenas “os filhos das elites”, a se apropriarem das formas linguísticas mais prestigiadas, o que lhes possibilitará adquirir competência comunicativa vasta e abrangente.

O processo de ensino-aprendizagem da forma prestigiada da língua, sem causar constrangimento aos falantes/alunos, pode ocorrer de maneira sensível e inclusiva, como discutido por Farias e Taveiro-Silva (2022). As autoras ressaltam a importância de os professores estarem atentos ao uso da variedade não padrão por parte dos alunos e de adotarem estratégias que promovam a compreensão e a apropriação das normas linguísticas formais, sem gerar desconforto para os estudantes.

Um dos métodos recomendados pelas autoras consiste em oferecer, sempre que pertinente e possível, o modelo da variedade presente na gramática prescritiva, permitindo que os alunos identifiquem e se familiarizem com a forma prestigiada da língua. Essa abordagem pedagógica não apenas facilita a aprendizagem da norma padrão, mas, também, demonstra respeito e valorização pela diversidade linguística, criando um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz. Além disso, é crucial demonstrar disponibilidade para esclarecer as dúvidas dos alunos relacionadas à diversidade linguística sempre que possível. Isso contribui para a criação de um ambiente de aprendizado aberto e receptivo, no qual os estudantes se sentem à vontade para expressar suas perguntas e preocupações sem temer julgamentos ou constrangimentos.

Outra estratégia pedagógica eficaz inclui a exposição da questão da variação linguística, a partir de falas/escritos dos alunos, relacionando-a aos conteúdos relevantes. Valorizar o repertório linguístico dos alunos e integrá-lo de forma positiva no processo de ensino torna as aulas mais pertinentes e envolventes para os estudantes, ao mesmo tempo em que demonstra respeito pela diversidade linguística presente na sala de aula. Ainda, é importante adotar

predominantemente a norma padrão em seu próprio modo de falar, aproveitando cada oportunidade de interação para transmitir conhecimentos linguísticos aos alunos. Essa abordagem não apenas fortalece a compreensão da norma padrão, mas, também, respeita e reconhece a riqueza das variedades linguísticas presentes na sala de aula.

Assim, se por um lado o ensino tradicional de língua natural se propõe a “estabelecer as regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam” (Silva, 2016, p. 12), a Sociolinguística Educacional se propõe a fundamentar sua prática educativa nas “relações entre linguagem, sociedade e escola” (Soares, 2017, p. 11). Nessa perspectiva, o ensino da língua natural, sob uma perspectiva social, deve buscar subverter uma organização social de uma classe dominante que silencia outras formas linguísticas.

A respeito do ensino tradicional de língua natural, Silva (2016) afirma, inclusive, que tal tradição gramatical foi fixada pelos filólogos de Alexandria, a partir do conceito de “erro clássico” (possível origem do que hoje se chama “cultura do erro” em contextos formais de ensino), que privilegiava a língua escrita de escritores renomados à sua época, em detrimento de usos populares negativamente avaliados. Conforme o autor,

A constituição de uma teorização sobre a língua que se corporifica no que se chama hoje de gramática tradicional, constata-se que, no período medieval, duas vertentes existem nos estudos sobre a linguagem: o prosseguimento do estudo da língua latina, que foi a “língua da cultura” de toda a Europa medieval, seguindo a gramática greco-latina e o início da observação e estudo das línguas submetidas, as línguas nativas das populações dominadas por Roma primeiro, e depois pelo avanço do catolicismo romano, que tinha como “língua instrumental” também o latim (Silva, 2016, p. 21, grifos da autora).

Assim, significa dizer que a oposição entre o uso popular da língua (a língua falada pelas classes menos privilegiadas) e o uso mais prestigiado da língua (a forma utilizada pelas classes mais privilegiadas) não é algo das sociedades contemporâneas. À vista disso, a tradição gramatical que impõe uma norma prescritiva não o faz de maneira inocente; mas, sim, trata-se de uma imposição hegemônica de um modelo de gramática que se sustenta em uma estrutura de poder econômico.

No Brasil, por exemplo, a escolha de uma norma padrão da língua ocorreu durante o século XIX, com a vinda da família real e a intenção de uma constituição de nacionalidade mediante uma elite intelectual, que buscava certa unidade linguística entre Brasil e Portugal (Coelho *et al.*, 2018, p. 12). Foi essa elite, segundo as autoras, que impôs usos linguísticos muito distantes da gramática usada pela maioria da população brasileira. Coelho *et al.* (2018)

continuam dizendo que, por trás do argumento da unidade linguística, havia, um desejo de forjar um país branco e europeu e tudo o que se diferenciava desse modelo era alvo de críticas.

Percebe-se que não é de hoje a atribuição de valoração linguística, a depender das origens e da classe social do falante. Isso explica, pois, a diversidade linguística é, nas palavras de Faraco (2008, p. 133), “osso duro de roer”. A valoração linguística, da qual o autor trata interfere diretamente nas atitudes dos falantes, que acabam por limitar, pela força do preconceito, a capacidade de aceitar a diversidade da língua e da cultura. Mesmo a atitude linguística dos falantes não existe no vazio das relações, mas está fincada na própria dinâmica da cultura do erro, como se fosse um condicionamento de comportamento linguístico culturalmente aprendido ao longo dos séculos.

Associando essas reflexões ao ensino de língua materna, Faraco (2008, p. 148) passa a criticar a “gramaticique” enquanto “estudo da gramática como um fim em si mesmo”. Para o estudioso,

O problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/*standard*; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo (da norma **curta**) e da gramaticique para podermos oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais/escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural (Faraco, 2008, p. 148).

Em se tratando de norma, é relevante considerar suas principais acepções e interpretações. Nesse sentido, destacam-se três definições abordadas por Faraco (2008): *norma padrão*, *norma curta* e *norma culta*. Assim, para norma o autor esclarece que, o primeiro e o segundo termo relacionam-se à normatividade imposta pelas elites, e no terceiro, como normalidade; como usual numa certa comunidade de fala. Bagno (2010, p. 65) corrobora dizendo que esta

É uma norma [...] imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regradar, regular e regulamentar o uso da língua. E é também um padrão: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto, vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar.

Nesse contexto, é fundamental-que a educação reconheça a diversidade linguística e as políticas públicas forneçam recursos para desenvolver a competência linguística, indo além do ensino da norma padrão. Isso em razão de que “todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas” (Mollica; Braga, 2008, p. 9). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel importante nesse sentido. Ela

promove a compreensão da língua como um fenômeno cultural, histórico e social, variável e sensível aos contextos de uso, influenciando as identidades dos usuários e suas comunidades.

Além disso, a BNCC incentiva uma atitude respeitosa em relação às diversas variedades linguísticas, combatendo preconceitos linguísticos e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada. O documento recomenda, no componente de Língua Portuguesa, que sejam trabalhados os conhecimentos linguísticos relativos aos

(...) fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (Brasil, 2018, p. 81).

O documento continua apresentando a importância de se reconhecer que, em função do privilégio social e cultural relegado à escrita padronizada, a tendência é que os falantes tratem as outras linguagens e variedades linguísticas sem levar em consideração que elas também produzem sentido.

Diante disso, o documento recomenda, no eixo da análise linguística e semiótica, o qual “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e produção de textos”, que o estudante da educação básica deve conhecer as variedades linguísticas do português brasileiro e suas diferenças “fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos” (Brasil, 2018, p. 80 e 83). A partir disso, o discente poderá ter possibilidades de discutir e questionar o prestígio e o estigma da variação linguística, bem como questionar o preconceito linguístico e suas bases de maneira crítica.

A recomendação do ensino de variação linguística, na BNCC, está presente tanto para o nível do Ensino Fundamental (EF), quanto para o nível do Ensino Médio (EM), por meio das habilidades EF69LP55, EM13LP09 e EM13LP10, respectivamente. Desse modo, A BNCC, nas respectivas indicações de desenvolvimento de habilidades, assinala que os alunos do EF e do EM devem:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico;

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola;

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional,

etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 161, 507 e 508).

Embora considere-se que as indicações se apresentam de maneira ainda rasa, é importante ressaltar que o documento abre espaço para que o ensino de língua materna seja pautado na construção de uma linguagem para a cidadania, haja vista que construir a linguagem da cidadania é algo diferente de apenas aprender a língua padrão. Sousa *et al.* (2022), ao refletirem sobre essa questão, afirmam que a Sociolinguística Educacional pode contribuir com a luta contra o preconceito linguístico e isso pode trazer consequências positivas. Para os pesquisadores, as principais consequências são

(...) o exercício da cidadania (já que a há mais liberdade de expressão) e, de certa forma, pode aumentar as possibilidades de redução das desigualdades sociais, uma vez que muitas dessas práticas negativas ocorrem no ambiente educacional, que é um dos meios mais eficazes de ascensão social, mas quando desempenha seu ofício modo antagônico, normalmente suscita práticas como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, silenciamento (Sousa *et al.*, 2022, p. 204).

Apesar disso, não se pode desconsiderar que a escola muitas vezes conclui erroneamente que, uma vez que essas variantes não são consideradas erradas, não deveriam ser corrigidas sob pena de criar insegurança linguística nos alunos (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 158). Pelo contrário, segundo Rampton (2006 *apud* Souza-Silva, 2022, p. 25), a Sociolinguística não deve ser encarada como “curandeira de preconceitos”, mas pode e deve cooperar com a construção mais justa e democrática da linguagem e isso, muitas vezes, passa pela atitude do professor em sala de aula.

Os estudos de Taveiro-Silva (2022, p. 116) oferecem uma seção específica para refletirmos a respeito das atitudes do professor de língua materna, uma vez que, segundo a pesquisadora, “os professores têm o poder e o dever de realizar esse trabalho de tal forma que suas atitudes interfiram positivamente na formação do aluno”. Para a estudiosa, as atitudes do professor também constituem variáveis sociolinguísticas que podem exercer significativa influência tanto na aprendizagem dos alunos, quanto na maneira como os alunos venham a se apropriar de sua língua natural. Nessa seara, salienta Taveiro-Silva (2022), se um ensino é pautado em constrangimentos e silenciamentos por parte do professorado, as marcas mentais que ficam nos aprendentes podem se estabelecer de maneira profunda e humilhante.

Além disso, Taveiro-Silva (2012, p. 47, grifos da autora), em outra robusta pesquisa a respeito do ensino de língua a grupos minoritários, especificamente em contextos rurais de ensino, diz que

(...) em se tratando do ensino de língua, é apropriado perguntar como os professores devem proceder diante da pluralidade linguística que lhes é apresentada em sala de aula. E, se eles devem ignorá-la e considerar somente o que lhes é até então mais exigido: o ensino da língua “padrão”, com todas as normas e regras gramaticais que os manuais de ensino carregam. Se for dessa forma que a maioria dos professores que ensina a língua materna trabalha, é bem provável que essa seja uma das principais razões para tanto insucesso dos alunos brasileiros.

Ora, se a pluralidade linguística não deve ser ignorada em sala de aula, tampouco o direito de o aluno se apropriar das variantes mais prestigiadas deve ser negligenciado. Significa dizer que, embora a Sociolinguística Educacional não considere erro variações linguísticas, em ambientes formais de ensino deve haver sim intervenção respeitosa e ética do professor, quando o objetivo é aquisição das formas linguísticas de mais prestígio.

Nesse sentido, um ensino realmente comprometido com a justiça social e com a inclusão linguística de um falante pertencente às camadas sociais menos privilegiadas implica no empenho para uma aprendizagem da língua fecunda, bem como contribui para o desenvolvimento de uma competência linguística satisfatória.

Esse empenho deve ser materializado, portanto, por meio de intervenções assertivas tanto por parte do professor, quanto da comunidade escolar empenhada em desenvolver uma política linguística mais inclusiva e respeitosa. Assim, a escola poderá contribuir efetivamente com a formação de cidadãos plenos e conscientes da importância da comunicação e expressão em determinados espaços, compreendendo a linguagem utilizada nesses locais para poder participar e contribuir de forma ativa e consciente.

3 CINEMA E EDUCAÇÃO: AS INTERLOCUÇÕES NOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

Nesta seção, é apresentado a intersecção entre cinema e educação, a partir dos indicativos de vários teóricos de que o cinema pode desempenhar um papel relevante como ferramenta pedagógica, capaz de estimular a aprendizagem e promover o engajamento dos estudantes. Nesse sentido, são apresentadas reflexões sobre as contribuições do cinema nacional no contexto educacional, com foco nas potencialidades de expressão audiovisual como recurso didático no ensino da língua portuguesa.

3.1 Telas que ensinam: o cinema na sala 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, ao se depararam com cenas emocionantes em filmes, os espectadores não deixaram suas lágrimas fluírem? 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, segundo Fonseca (2016), não inicia no século XXI, mas, sim, no início do século XX.

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

(...) a experiência pioneira nesse campo resultou dos esforços de Roquette Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filmoteca de caráter científico e pedagógico no Museu Nacional. A Filmoteca do Museu Nacional foi enriquecida pela produção de filmes realizados pelos primeiros cinematografistas

brasileiros e também pelo próprio idealizador da filmoteca (Duarte; Alegria, 2008, p. 62 *apud* Fonseca, 2016, p. 35).

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 (Fonseca, 2016), que se interessava pelo cinema como uma importante ferramenta para a educação. A estudiosa continua dizendo, inclusive, que a primeira legislação regulamentadora do uso de filmes em instituições públicas de ensino data de 1927, e era conhecida como Reforma Fernando Azevedo⁷, a qual mencionava a integração do cinema à educação brasileira.

Morais e 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).

Os pesquisadores Moraes e Pereira continuam explanando que o uso do cinema em contextos de ensino foi se estabelecendo ao longo das décadas, tanto que na década de 1960,

(...) a cultura, a arte, a política e a educação foram componentes essenciais para constituição do sujeito integral e com consciência da realidade brasileira, elementos basilares da proposta de “educação popular” de Paulo Freire, o autor também entendia a concepção de cultura, sem distinção entre cultura popular e cultura erudita (Morais; Pereira, 2022, p. 867).

O cinema nacional, nesse sentido, viabilizava um desempenho educacional importante na concretização dessa visão educacional crítica e inclusiva, uma vez que a arte, cultura e educação são campos que se entrelaçam como componentes fundamentais na formação de um sujeito. 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

⁷ Educador, sociólogo, administrador, escritor e jornalista, com formação em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Fernando Azevedo é considerado figura-chave para a educação, principalmente na criação de um dos mais importantes ministérios, o Ministério da Educação, na época Ministério da Educação e Saúde. Também foi um dos pioneiros na elaboração do manifesto da Escola Nova. Conferir mais em: <https://jornal.usp.br/cultura/fernando-de-azevedo-e-a-defesa-da-educacao-para-todos/>.

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. Embora, 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.

Morais e Pereira (2022) 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 Morais e Pereira (2002) 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. 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, movimento, efeitos sonoros, ritmos, iluminação, imagens, enquadramentos, ângulos, câmeras, entre outros. São elas: EM13LP13, EM13LP14, EM13LP17, EM13LP18 e EM13LP53.

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 mídia⁸, 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 BNCC poderia promover uma discussão mais aprofundada sobre como desenvolver essas habilidades de letramento midiático por meio de diretrizes práticas e estratégias educacionais.

O Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM), que foi elaborado para servir de base para que escolas públicas e privadas reelaborem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), bem como para que professores se norteiem na preparação de seus planos de aula (Maranhão, 2019). O documento considera

⁸ Atentar que a produção fílmica requer conhecimentos básicos de linguagem cinematográfica (roteiro, gravação, sonorização, edição etc.) que devem ser oportunizados aos professores e alunos. No entanto, não consta no documento em questão qualquer informe, indicativo.

que as diretrizes educacionais propostas pela BNCC podem contribuir no processo de a comunidade escolar assumir o compromisso com a promoção de uma aprendizagem significativa, tendo em conta os sujeitos da ação educativa e pensando as políticas públicas educacionais.

Assim, o DCTM recomenda, para a área das linguagens, que, durante o processo de educação formal, o estudante desenvolva habilidades como “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção” de campos artísticos e literários, tendo como um dos suportes o uso do cinema na sala de aula (Maranhão, 2019, p. 128). Além disso, esse documento sugere o desenvolvimento de estratégias de leitura, apreciação e réplica de manifestações artísticas, como textos literários e cinema, com alunos da educação básica do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante que eles, os estudantes, sejam capazes de estabelecer relações entre diferentes tipos de textos, analisando os conceitos, perspectivas e ideias resultantes de intertextualidades e compreendendo os efeitos de sentido gerados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos, o que está em consonância com os objetivos desta pesquisa.

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, 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 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 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, com sua longa história, 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.

Piassi, Gomes e 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.

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 (2018) 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:

Uma aproximação entre cinema, ensino e História apresenta, pelo menos, três dimensões possíveis: o cinema como fonte da História, no qual se pode observar as marcas, indícios e rastros da sociedade que o produziu; o cinema enquanto

representação, ou seja, veículo que interpreta realidades históricas e contribui para produzir identidades; e o cinema como suporte pedagógico para o ensino de História, em que se problematizam os usos dos filmes em sala de aula (Oliveira, 2018, p. 16-17).

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. Essa adaptação de abordagem metodológica do uso de cinema na sala de aula está desenvolvida de maneira mais aprofundada no capítulo da metodologia.

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 de mundo e, por consequência, combater estereótipos e preconceitos.

É imperativo ressaltar que o acesso ao cinema, notadamente às salas comerciais situadas em *Shopping Centers*, encontra-se preponderantemente nas zonas urbanas, o que acarreta dificuldades ou até mesmo a impossibilidade de acesso a obras cinematográficas para aqueles residentes em áreas periféricas ou rurais. Ademais, faz-se necessário atentar para os altos custos sobre dos produtos que assumiram um caráter imprescindível para que os espectadores possam desfrutar da experiência cinematográfica, mesmo antes de adentrarem a sala de projeção, a exemplo dos combos que incluem pipoca e refrigerante⁹.

Diante do exposto, salienta-se o estudo de Souza (2014), o qual teve como objetivo analisar as crenças de professores de Espanhol, no que diz respeito ao processo de aquisição da língua estrangeira e, em consonância com a presente pesquisa, o tratamento e a diversidade linguística, tendo as reflexões mediadas pelo cinema. Por conseguinte, o estudioso expõe:

⁹ A título de exemplo, a pesquisadora deste estudo só teve a oportunidade de frequentar salas de cinema aos 17 anos, devido residir em uma área rural desprovida de cinemas. Além disso, em várias ocasiões, devido a dificuldades financeiras da família, como a necessidade de garantir a alimentação básica, ir ao cinema era considerado um gasto supérfluo. Portanto, a maior parte da sua exposição ao audiovisual ocorreu por meio da televisão e da escola, onde ocasionalmente professores, especialmente os de História, utilizavam filmes para complementar o conteúdo ministrado em sala de aula.

[...] as reflexões apresentadas ao longo desta tese são mediadas pelo cinema, considerado - conforme a perspectiva sociocultural - como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. Ao adotarmos termos como artefato e ferramenta, não pretendemos reduzir a arte a um mero caráter utilitário. Pelo contrário: segundo a perspectiva sociocultural que comungamos, estes termos ganham uma dimensão mais ampla já que a relação homem-mundo é mediada por artefatos e ferramentas físicas, sociais e simbólicas, como explicaremos a seguir (Souza, 2014, p. 151)

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. 20).

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.

Em síntese, ao empregar o cinema como instrumento pedagógico, é possível fomentar a transcendência das fronteiras convencionais do ambiente de ensino, conferindo-lhe uma dimensão mais profunda e envolvente. Nesse contexto, emerge o reconhecimento do potencial educativo intrínseco ao cinema, contribuindo, assim, para a otimização da experiência de ensino e aprendizado. Este meio propicia uma maior compreensão e apreciação do mundo circundante, indo além dos limites da sala de aula tradicional, enriquecendo, assim, a formação dos estudantes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais são embasados em uma perspectiva crítico-reflexiva do método qualitativo de natureza documental. Essa abordagem tem como objetivo a compreensão profunda dos fenômenos estudados, levando em consideração a riqueza e complexidade dos materiais analisados. Além disso, são apresentados os instrumentos e etapas envolvidos na construção dos *corpus*, que são conjuntos de dados documentais utilizados nesta pesquisa.

A escolha desses procedimentos metodológicos baseia-se em contribuições de autores como Richardson (1999) e Gil (2008), os quais oferecem subsídios teóricos relevantes para a abordagem qualitativa. Para compreender as potencialidades da análise documental, foram utilizadas referências de Lüdke e André (2015) e Godoy (1995). No que diz respeito à metodologia de caráter exploratório para a investigação da variedade linguística nos filmes selecionados, Gil (2002) foi um dos autores de referência.

4.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa é uma atividade desafiadora, sendo um processo infinito e inacabado, no qual não se reduz à mera acumulação de conhecimento. Logo, pesquisar é, sobretudo, reinventar, uma vez que impõe aos pesquisadores a tarefa de enfrentar os desafios que emergem do constante questionamento. 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.

Nesta pesquisa, adota-se uma perspectiva crítica-reflexiva, entendendo que o ensino de língua portuguesa não pode ser dissociado das dinâmicas sociais e culturais presentes na sociedade. Acredita-se que a língua não é apenas um sistema estrutural, mas também um elemento que reflete e influencia as relações de poder, as identidades individuais e coletivas, e as representações sociais.

No que concerne à pesquisa qualitativa, baseia-se na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, levando em conta o contexto em que ocorrem. Segundo Richardson (1999, p. 80), a abordagem qualitativa pode “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos”. Nesse sentido, busca-se analisar e compreender as relações, significados e interpretações que emergem dos dados coletados.

Conforme Gil (2008), a condução de uma pesquisa qualitativa envolve três dimensões essenciais. A primeira dimensão é a redução, que delimita o tema de pesquisa dentro de restrições de tempo e espaço, estabelecendo limites claros e específicos. A segunda dimensão é a apresentação, que organiza os dados coletados por meio de categorização, classificação e codificação, permitindo a identificação de temas, padrões e relações emergentes. A terceira dimensão é a interpretação, na qual os dados são analisados para compreender os padrões, regularidades e explicações subjacentes aos fenômenos estudados, considerando as perspectivas dos participantes e as particularidades do contexto da pesquisa. Essas dimensões não são etapas sequenciais, mas processos dinâmicos e interligados ao longo da pesquisa.

Os dados documentais desempenham um papel fundamental nesta pesquisa. Segundo Lüdke e André (2015, p. 45), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Assim, o pesquisador pode se valer dessa estratégia de inovação, contribuindo para o estudo de fenômenos sociais, como a variação linguística (Godoy, 1995).

É importante ressaltar que o tema em questão é de grande complexidade e este estudo não tem a intenção de esgotá-lo. Embora existam inúmeras teorias e modelos sobre o ensino de língua portuguesa, constata-se a não existência de um “melhor” modelo de ensino, pois, de certa maneira, é na falta que reside a busca permanente de novas possibilidades, abordagens. Concomitante, é fundamental reconhecer essa realidade e estar aberto ao contínuo e necessário aperfeiçoamento do ensino de língua portuguesa.

Assim, o caráter exploratório da pesquisa ocorre pela necessidade do diálogo entre teoria e prática, a fim de evoluir o campo educacional, visando oferecer abordagens que sejam mais eficazes e adequadas às necessidades dos estudantes. Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Os registros audiovisuais proporcionam um rico material para a análise sociolinguística, permitindo explorar as práticas linguísticas e identitárias das personagens. Ao analisar as manifestações linguísticas nos filmes selecionados, é possível identificar as representações regionais e os estereótipos linguísticos presentes nas narrativas cinematográficas. Além disso, a análise dos dados também pode fornecer orientações para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que explorem a variação linguística de forma contextualizada e significativa.

4.2 Os procedimentos de construção dos *corpus*

Os procedimentos para a construção dos *corpus* envolveram uma seleção cuidadosa dos filmes, levando em consideração sua relevância para a investigação da variação linguística regional. Essa seleção foi embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, conforme proposto por Bagno (2004, 2007, 2012), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2022). Além disso, foi estabelecido um corte temporal, abrangendo os filmes dos anos 2000 até os dias atuais, para facilitar a aquisição dos filmes, seja de forma física ou disponíveis na internet.

Os filmes selecionados, *Lisbela e o prisioneiro* (Arraes, 2003), *Cine Holliúdy* (Gomes, 2013) e *Ai que vida!*¹⁰(Filho, 2008), constituem os *corpus* de análise, para a coleta dos dados. Foram obtidas as versões audiovisuais dos filmes selecionados, possibilitando uma análise detalhada dos diálogos e das manifestações linguísticas presentes nas obras. A transcrição dos diálogos relevantes para este estudo foi realizada, garantindo a precisão na análise dos aspectos linguísticos.

Os procedimentos para a construção dos *corpus* envolveram uma seleção cuidadosa dos filmes, levando em consideração sua relevância para a investigação da variação linguística regional. Essa seleção foi embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, conforme proposto por Bagno (2007, 2012), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2022). Além disso, foi estabelecido um corte temporal, abrangendo os filmes dos anos 2000 até os dias atuais, para facilitar a aquisição dos filmes, seja de forma física ou disponíveis na internet.

É importante destacar que o acervo do Cine Clube Muiraquitã, ao programa de pós-graduação em Letras, da UEMASUL, foi levado em consideração na escolha dos filmes. Optou-se por selecionar filmes que fazem parte desse acervo, visando facilitar o acesso dos professores da rede básica de ensino de Imperatriz/MA, caso desejem utilizá-los em suas práticas pedagógicas.

Para a construção dos *corpus*, foram estabelecidas três categorias distintas com base nos critérios de adequação à temática proposta, relevância, diversidade linguística e origem dos filmes. As categorias são as seguintes:

¹⁰ É importante destacar que o filme *Ai que vida!* teve sua distribuição, em grande parte, realizada por meio da venda ilegal de cópias piratas após sua exibição nos cinemas. Apesar disso, devido à sua relevância social e cinematográfica para a região do eixo Piauí/Maranhão, foi escolhido como parte do *corpus* de análise. Embora não faça parte do acervo do Cine Clube Muiraquitã, o filme pode ser facilmente encontrado em alguns sites, como por exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=hg7BSqRZ5M4&t=10s>.

1. Filmes realizados sobre uma determinada comunidade nordestina, com a intenção de retratar os costumes e falares nordestinos, mesmo sendo uma produção não originária da região nem com atores nordestinos. Nessa categoria, busca-se analisar como a variação linguística regional é representada e interpretada por meio de uma perspectiva externa.
2. Filmes produzidos sobre o nordestino, nos quais tanto a produção quanto os atores são, em sua maioria, originários da região nordeste. Essa categoria tem como objetivo investigar como a própria comunidade nordestina se representa e é representada no cinema, explorando suas práticas linguísticas e identitárias.
3. Filmes selecionados com o propósito de aproximar a variedade linguística maranhense. Nessa categoria, optou-se por um filme produzido no Piauí/Maranhão, com uma produção e atores locais. O objetivo é analisar as manifestações linguísticas presentes nesse filme e explorar as especificidades da variedade linguística maranhense.

Seguindo os critérios estabelecidos, os filmes selecionados e suas categorias correspondentes, como apresentado no quadro 1:

Quadro 1: Composição da amostra fílmica

Filme	Categoria
Lisbela e o prisioneiro (2003)	Categoria 1
Cine Holliúdy (2013)	Categoria 2
Ai que vida! (2008)	Categoria 3

Essas categorias foram estabelecidas para abranger diferentes perspectivas e contextos relacionados à variação linguística regional. Ao analisar os filmes de cada categoria, busca-se compreender as representações sociais, os estereótipos e as práticas linguísticas associadas às comunidades nordestinas e à variedade linguística maranhense. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente e contextualizada de parte da variação linguística no cinema brasileiro.

4.3 Procedimentos de análise

Após a construção dos *corpus* dos filmes selecionados, foram realizados os procedimentos de análise com o objetivo de identificar e descrever as manifestações da variação linguística regional presentes nas obras. Essa análise foi conduzida à luz da abordagem teórica da Sociolinguística Variacionista, buscando investigar a variação linguística regional

nordestina por meio de reflexões mediadas pelo cinema. Para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos de análise.

Inicialmente, investigou-se as representações linguísticas regionais nos filmes, examinando possíveis estereótipos associados à variação linguística nordestina retratada nas obras cinematográficas. Para preparar os dados, os filmes foram assistidos sob diferentes perspectivas: primeiro, para a familiarização com suas histórias e contextos; posteriormente, foram organizados os diálogos relevantes para a análise linguística.

Na transcrição dos áudios, utilizou-se o *software Express Scribe Transcription*¹¹, que ofereceu vantagens como controle de velocidade de reprodução do áudio, inserção de marcadores de tempo e uma interface intuitiva. Essa ferramenta facilitou a transcrição precisa e eficiente, garantindo a fidelidade ao conteúdo original e a qualidade dos dados coletados para a análise linguística.

Em seguida, o objetivo foi descrever as diferentes formas de fala observadas nos diálogos, levando em conta características como pronúncia, entonação, vocabulário regional, construções gramaticais específicas, entre outros. Assim, foram identificadas as variantes linguísticas presentes nos diálogos, considerando aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais.

Na análise fonética e fonológica, observou-se a pronúncia; o som da fala das palavras ao serem pronunciadas, para identificação das variantes fonéticas, considerando as características fonológicas, como a presença de fonemas específicos e os processos fonológicos regionais. A análise morfológica concentrou-se nas variantes morfológicas presentes nos diálogos, como a flexão verbal e nominal, a formação de palavras e outros processos morfológicos específicos. Já na análise sintática, foram observadas as variantes sintáticas, como a ordem das palavras, a utilização de construções específicas e a presença de regionalismos sintáticos. Quanto à análise lexical, foram identificadas as variantes lexicais, ou seja, as palavras e expressões específicas de determinadas regiões presentes nos diálogos.

Durante esses procedimentos de análise, todas as variantes linguísticas identificadas nos diálogos foram registradas, levando em consideração as características fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais observadas. Foram anotadas as diferentes formas de

¹¹ Esta escolha baseia-se na necessidade de preservar a qualidade e a fidelidade do conteúdo linguístico, elementos essenciais na pesquisa linguística. Visto que o controle de qualidade e a consideração pelo contexto são fundamentais na pesquisa, assim, optou-se pela transcrição manual em detrimento da utilização de Inteligência Artificial (IA). A transcrição manual possibilita a captura de nuances e particularidades linguísticas, ao passo que a IA pode não ser adequada para contextos específicos, sotaques ou terminologia técnica. Portanto, esta escolha visa garantir uma análise linguística precisa e contextualmente informada.

pronúncia, entonação, vocabulário regional, construções gramaticais específicas e outras particularidades das diferentes formas de fala presentes nos diálogos.

Após a identificação das variantes, passou-se à classificação conforme as características sociolinguísticas relevantes, como idade, sexo, nível socioeconômico, escolaridade, origem geográfica e contexto social dos personagens nos filmes. Observou-se como essas variantes estavam distribuídas entre os personagens e se havia uma variação sistemática de acordo com esses fatores sociolinguísticos. Essa classificação permitiu compreender como a variação linguística regional se relaciona com a construção dos personagens e a representação da variação linguística nos filmes. Esse procedimento objetivou analisar as relações entre as variantes linguísticas e os contextos socioculturais retratados nos filmes.

Por fim, com o intuito de refletir sobre as potenciais contribuições dos filmes analisados para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, valorizando a variação linguística e promovendo uma prática reflexiva e crítica sobre o tema, a análise sociolinguística buscou examinar as relações entre as variantes linguísticas e os contextos socioculturais retratados nos filmes. Foram identificadas as situações de uso das diferentes variantes e suas associações com as características dos personagens, cenários, enredos e interações sociais. Observou-se se as manifestações da variação linguística regional eram estigmatizadas, valorizadas ou tratadas de forma neutra no contexto dos filmes.

Concomitantemente, foram apontadas possíveis contribuições da análise para a compreensão da variação linguística regional e sua representação no cinema. Assim, o interesse desta pesquisa, volta-se à identificação e descrição das manifestações da variação linguística regional presentes nos filmes selecionados, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das diferentes formas de fala presentes nas obras

Na sequência, será dado início às análises dos *corpus*.

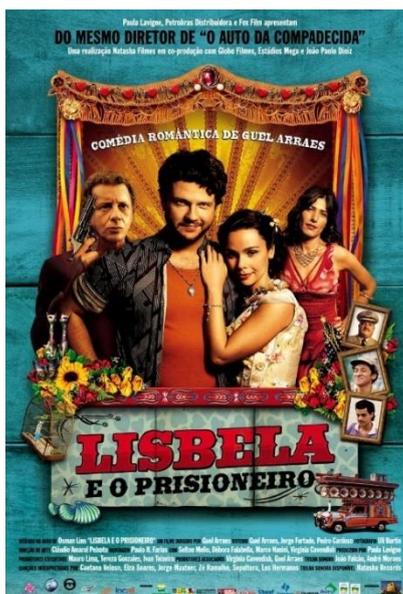
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, os dados são analisados e discutidos à luz da teoria que fundamenta esta investigação. Para cada filme considerado para análise, primeiramente, aborda-se a construção cinematográfica, com o objetivo de compreender o contexto criativo em que foram concebidos, as escolhas artísticas e narrativas que influenciaram sua forma final. Em seguida, em outro subtópico, faz-se uma análise das representações linguísticas regionais nos filmes, examinando possíveis estereótipos associados à variação linguística nordestina retratada nas obras cinematográficas, levando em consideração as características fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais observadas. Além disso, exploram-se as implicações socioculturais da variação linguística regional nordestina nos contextos apresentados nos filmes.

5.1 Lisbela e o prisioneiro (2003): *cinema é uma agonia danada*

Na análise cinematográfica, a compreensão do contexto criativo por trás da produção e direção de um filme é essencial para apreciar plenamente suas nuances e impacto cultural. Neste sentido, faz-se a exposição do processo de criação e as escolhas artísticas e narrativas que moldaram a forma final do longa-metragem *Lisbela e o prisioneiro* (2003).

Figura 1 – Cartaz Lisbela e o prisioneiro



Fonte: Google Imagens

Guel Arraes, na direção de *Lisbela e o prisioneiro*, em 2003, buscou recriar o regionalismo do sertão pernambucano utilizando uma linguagem interativa e que ecoa o texto

original. A base dessa obra é uma peça teatral com o mesmo nome, publicada em 1963, do escritor nordestino Osman Lins¹². O filme, uma comédia romântica brasileira, narra a história de Lisbela (Débora Falabella), uma jovem sonhadora de Vitória de Santo Antão, apaixonada por filmes e à procura do amor verdadeiro, e Leléu (Selton Mello), um charmoso malandro que chega à cidade após enfrentar problemas em outros locais.

No decorrer da narrativa, o filme vai além das representações superficiais e estereotipadas, explorando questões mais profundas relacionadas à existência humana. Isso confere à obra uma universalidade que transcende as barreiras regionais e culturais, ressoando com o público em geral.

A abordagem cinematográfica de *Lisbela e o prisioneiro* caracterizada pelo ritmo acelerado da narrativa e uso de cenas coreografadas em sincronia com a trilha sonora. Essas escolhas são marcas da cinematografia do diretor Guel Arraes, desde o aclamado *O auto da Compadecida* (2000), à caracterização e releitura inventiva na minissérie *Caramuru – a invenção do Brasil* (2001), que posteriormente foi para o cinema.

Tammy (2004) chama atenção para como a maneira que a trilha sonora do longa-metragem é utilizada para acentuar as situações da narrativa, sendo a trilha sonora assinada pelo conceituado diretor teatral, João Falcão. Nesse sentido, há uma integração harmoniosa entre a direção e a produção musical, de forma que as músicas não somente estejam a embalar, estabelecer ritmos, ambiências fílmicas, mas participem na construção da história. Desse modo, “cada canção tem sua história e sua temperatura possuindo um entrelaçamento com os personagens e o enredo ampliando, assim, a carga de efeitos e significados sob o espectador” (Tammy, 2004, p. 56).

A exemplo a canção, *Espumas ao vento*, interpretada por Elza Soares, no momento em Inaura (Virginia Cavendish) se despede de Leléu. A performance da atriz é tão visceral quanto a própria música, revelando a profunda dor do abandono, mas, também, a resiliência necessária para um novo começo, um renascimento que se avizinha. Ambos, a canção, a atuação, os enquadramentos, os cortes, ecoam a força da superação e a capacidade de se reerguer.

Além disso, o filme apresenta uma montagem no estilo, por vezes, clipado; unindo uma série de imagens ao som de músicas populares. Essa abordagem visa atrair, de certa maneira, um público predominantemente jovem, habituado à estética dos videocliques e que, até então, talvez não estivesse familiarizado com o cinema brasileiro. *Lisbela e o prisioneiro* obteve êxito

12 Osman Lins é um escritor brasileiro, pernambucano, nascido em Vitória de Santo Antão em 5 de julho de 1924. É autor de contos, romances, narrativas, livro de viagens e peças de teatro. Conferir mais em: <https://osmanlins.org/>.

ao chamar a atenção desse e de outros públicos e, assim, contribuir para a popularização do cinema nacional.

No que concerne aos elementos da composição criativa, a extravagância nos figurinos das personagens se destaca, apresentando cores por vezes exageradas e até mesmo chocantes, abraçando uma expressão que se situa no vulgar, no popular e no brega. O diretor, ao discutir o figurino e a paleta de cores do cenário, esclarece que a intenção foi buscar “o melhor do mau gosto” (Arraes, 2003, *apud* Kobs, 2017). Segundo, Arraes procurou-se retratar o Nordeste *pop*, que é frequentemente estampado nos para-choques de caminhão, incorporando um toque brega, mas sem o viés do deboche, o que o distingue do retrato suburbano frequentemente encontrado, em parte, dos filmes nacionais.

Nesse contexto, é perceptível que o filme, ao abordar temáticas de relevância universal ligadas à experiência humana, consegue simultaneamente desafiar a homogeneização inerente ao cenário globalizado. O cinema, através desta obra, revela sua capacidade de enaltecer raízes culturais regionais, notadamente o regionalismo nordestino, mantendo, ao mesmo tempo, seu apelo junto a uma audiência de alcance global. Portanto, o trabalho de Guel Arraes se erige como um lembrete vívido do potencial do cinema brasileiro em enriquecer e compartilhar o vasto patrimônio cultural nordestino, contribuindo significativamente para a promoção da apreciação da diversidade cultural no âmbito cinematográfico.

5.1.1 Interpretando o sotaque: a identidade linguística das personagens em *Lisbela e o prisioneiro*

Lisbela e o prisioneiro (2003) se passa no nordeste brasileiro, especificamente em Pernambuco, uma região conhecida por sua rica diversidade linguística e, portanto, a escolha de representar os sotaques locais era fundamental para criar uma experiência autêntica. Nesta perspectiva, o filme possibilita diversos conhecimentos e reconhecimentos de falares que embalam o espectador, o leitor, o professor-aluno a mergulhar nas múltiplas brasilidades que ali são representadas. A exemplo o fragmento abaixo:

Lisbela: Muito longe, termina distraindo. Perto demais tem que ficar bulindo os zói pra ver a cena. A gente tem que sentar numa distância certa da tela.

Douglas: Aqui tá beleza?

Lisbela: Não, tiquim mais pro meio. Aqui.

Lisbela: Quando começar ela vai arriando na cadeira. Você vai ver (*Lisbela e o Prisioneiro*, min. 00:02:00).

Lisbela usa a *expressão bulindo os zói*, na qual tem-se uma variação lexical, o uso da palavra *bulindo* em vez de *mexendo*, além disso há a variação fonológica em *zói* > *olho*. Os termos exemplificam como as palavras podem variar de acordo com a região geográfica dos falantes e a comunidade linguística em que os falantes estão inseridos. Por outro lado, Douglas, recém-chegado do Rio de Janeiro, utiliza a expressão *aqui tá beleza?* que é uma gíria comum naquela região, destacando a influência da comunidade linguística na fala de um indivíduo. Esses fenômenos linguísticos ilustram como a língua é sensível a fatores sociais, regionais e culturais, e como a linguagem é uma manifestação da identidade linguística de cada pessoa. O trecho acima, estampa uma, entre várias, abordagens que o (re)conhecimento linguístico pode se tornar fonte de um percurso a ser trilhado, desde o estar na rua, nas esquinas djavanianas do viver, como também no espaço escolar.

Lisbela e o prisioneiro (2003) consegue este intento e na maior parte do tempo, faz uso do humor como uma faceta da cultura regional, de forma a enriquecer a narrativa e aprofundar a caracterização das personagens. Nessa conjuntura, é importante lembrar que explorar o humor não é ruim, pode até mesmo realçar a criatividade, o otimismo e a capacidade de encontrar riso, um rir-se de si, mesmo em situações desafiadoras. No entanto, também existe o risco de que tais representações sejam ou se tornem estereotipadas reduzindo a complexidade da cultura nordestina a um conjunto limitado de características humorísticas, ignorando aspectos mais profundos e diversificados.

Nesse sentido, é fundamental estar-se como espectador, leitor atento a possíveis distorções, é fundamental para não ser enredado nos vícios, armadilhas do riso fácil. Neste caso, atentando para o uso do cinema em sala de aula, é possível constatar que além das exemplificações quanto às variações linguísticas, o filme anuncia uma diversidade de questões pertinentes aos estudos sociolinguísticos, que podem ser compartilhados, discutidos.

Homem prestes a ser assassinado: Mar meu sinhô, o que que eu fiz pra terminar nessa desgraça?!

Frederico: Ai eu num sei dizer, saber o motivo da pendenga amolece o coração do profissional.

Homem pestes a ser assassinado: - Eu tenho duas mulé e uma penca de fio pra criar

Frederico: Não tenha medo homem, suspenda a bateção de dentes, quer chegar no céu com a dentadura frouxa?

Homem prestes a ser assassinado: - Por nossa senhora, home! Eu não quero morre de morte matada, eu prometo dura pouco. Deixar eu viver um bucadinho que falta pra eu morrer de morte morrida (*Lisbela e o prisioneiro*, min. 00:18:17).

O diálogo entre o homem prestes a ser assassinado e Frederico apresenta várias características sociolinguísticas, entre elas, a variação lexical e fonológica, evidentes quando as personagens usam expressões como *mar meu sinhô* em vez de *mais meu senhor*; *mulé* por *mulher*, e *num sei* em vez de *não sei*. A mudança na pronúncia de *desgraça* para *disgraça* é uma ocorrência frequente em várias regiões do Brasil, ilustrando como certas variantes que não seguem a norma padrão podem estar presentes em diferentes contextos e localidades. Isso evidencia a adaptabilidade da língua como um sistema em constante evolução, permitindo que formas coloquiais surjam como parte desse processo natural de mudança linguística.

Frederico ao dizer *suspenda a bateção de dentes, quer chegar no céu com a dentadura frouxa?* Orienta o homem prestes a ser assassinado a acalmar-se e a não demonstrar medo ou nervosismo diante de sua situação perigosa. Ele utiliza a imagem de *bateção de dentes* para representar o ato de tremer de medo ou nervosismo, e a referência à *dentadura frouxa* é uma forma humorística de dizer que não é apropriado chegar ao céu (ou enfrentar a morte) com medo, pois até a dentadura estaria solta devido ao tremor causado pelo medo. Portanto, as expressões que contêm uma carga humorística, mesmo em meio a situações de tensão, são um fenômeno amplamente explorado ao longo do filme, o ser nordestino representado como gaiato.

Essa cena exemplifica como o humor tende ser associado à identidade cultural nordestina, assim o filme se vale desse estilo humorístico para criar momentos memoráveis e divertidos, mesmo em situações dramáticas. Nessa seara, o homem ao expressar o desejo de não enfrentar uma morte prolongada ou dolorosa, destacando a ideia de que uma morte rápida seria preferível, usa os termos como *morte matada* e *morte morrida*, sendo uma manifestação do jogo de palavras irônico e do estilo humorístico.

Com efeito, é crucial instigar os alunos a identificar e analisar as variações linguísticas presentes em um dado discurso. Nesse contexto, o professor pode promover o exercício de reconhecimento de palavras e expressões que se desviam da norma padrão, incentivando, assim, os estudantes a buscar o equivalente em português padrão para tais manifestações. Essa prática não apenas fomenta a compreensão das nuances linguísticas, mas, também, estimula a capacidade dos alunos de analisar e comparar diferentes formas de linguagem, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da dinâmica da língua e das implicações socioculturais a ela associadas.

Diante disso, o longa-metragem, ao buscar destacar o modo de falar nordestino, adota uma abordagem, por vezes, um tanto caricata, visando enfatizar o cenário, às vezes estabelecer sentidos, contradições e a complexidade do desenrolar da história. Um exemplo marcante é o personagem Frederico, retratado como um homem valente e implacável, cuja fala expressa uma

rudeza e brutalidade frequentemente associadas à representação estereotipada do homem nordestino.

Frederico: Eu venho desde Boa Vista no rastro desse home, atrás de beber o sangue dele.

Douglas: Ah, brother! O senhor é de Boa Vista?

Frederico: Boa Vista é um lugar muito macho, nem todo mundo se agrada, basta dizer que lá todo mundo só usa gravata preta.

Douglas: E, por quê?

Frederico: Porque todo mundo sempre tá de luto de algum parente que morreu na faca. E, o senhor é da onde?

Douglas: Sou daqui mexmo.

Frederico: E, porque que num fala que nem homi?

Douglas: É que eu estudei muitos anos lá no Rio de Janeiro.

Frederico: Isso é terra de frouxo. Sei de um camarada que criava lá uma onça. A onça ficou tão avacalhada que bebia leite num pires feito um gato (*Lisbela e o Prisioneiro*, min. 00:35:46).

No diálogo entre Frederico e Douglas observa-se diversos fenômenos linguísticos que refletem a influência de fatores sociais na linguagem. Primeiramente, a origem geográfica desempenha um papel importante na fala de Frederico, que é de Boa Vista¹³, uma cidade do interior nordestino. Ele utiliza o termo *macho* para descrever o local, sugerindo características de rusticidade e resistência associadas à região. Essa variação regional demonstra como a linguagem é influenciada pela origem geográfica e pelo regionalismo.

Além disso, a variação linguística é evidente na conversa entre os personagens. Douglas, que estudou no Rio de Janeiro, adota um “cariquês” cômico e exagerado de terminações em *is* e inclusão do chiado tipicamente carioca, além do uso de gírias, que refletem a tendência de hierarquizar variedades linguísticas. No contexto brasileiro, o Rio de Janeiro, como uma cidade historicamente influente em termos de mídia, economia e política, pode ser percebido como um centro de prestígio linguístico em detrimento da variedade presente em estados nordestino, por exemplo.

Em contraste, Frederico utiliza uma linguagem mais coloquial e característica de Boa Vista. Isso reflete como a exposição a diferentes contextos linguísticos podem moldar a fala de uma pessoa. Há também a presença de estereótipos e preconceitos, quando Frederico chama o Rio de Janeiro de *terra de frouxo*. Isso ilustra a ideia de que diferentes regiões muitas vezes têm

¹³ Destaca-se que o nome da cidade é fictício e não representa a realidade, sendo parte da liberdade de criação.

estereótipos uns sobre os outros, influenciando as interações linguísticas e demonstrando como os preconceitos podem ser refletidos na linguagem.

Tenente: O que que você quer?

Frederico: - Você não, que eu não sou seu parceiro e não te dei intimidade.

Douglas: Tô com contigo pro que der e vier meu chapa!

Frederico: Fala feito home!

Douglas: - Tô com o senhor e não abro nem com a mulesta!

Frederico: Acho bom! Que preu dá um tiro num é como quem vai ali e já volta (*Lisbela e o Prisioneiro*, min. 01:34:38).

O primeiro fenômeno notável é a variação linguística regional, especificamente no contexto nordestino. Expressões como *fala feito home* e *não abro nem com a mulesta* revelam o uso de vocabulário e sotaque típicos do nordeste brasileiro. Frederico, um personagem que encarna essa regionalidade, utiliza essas expressões como uma forma de marcar sua identidade regional e cultural. Esse fenômeno linguístico está intrinsecamente ligado a fatores sociais, como a valorização da identidade regional e o orgulho de pertencer a uma comunidade cultural específica. Um reconhecer-se que pode ser apreendido por aquele que teve acesso ao filme. Fonte de conhecimento, reflexões.

Além disso, o diálogo reflete uma dinâmica de poder e respeito na conversa. Frederico, ao recusar intimidade com Douglas, sinaliza uma hierarquia social na interação. Em contraste, Douglas tenta estabelecer uma relação próxima com Frederico ao usar expressões como *Tô com contigo pro que der e vier meu chapa!* Essa dinâmica de poder reflete uma realidade social em que o *status* e a hierarquia são frequentemente demonstrados por meio da linguagem.

O emprego de expressões consideradas típicas do nordeste, como *mulestia* em lugar de *moléstia*, é uma estratégia adotada por Douglas com o intuito de estreitar ainda mais sua relação com Frederico. Sob essa perspectiva, pode-se inferir que em determinados contextos, os falantes utilizam a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas, também, como uma ferramenta estratégica para cultivar relações interpessoais positivas. Isso é particularmente relevante em cenários nos quais a língua e a cultura regionais desempenham um papel de destaque. No espaço escolar, oportunizar um aventurar-se do aluno a enumerar expressões típicas e estabelecer possíveis pontes com a norma padrão, pode se transformar em um exercício de protagonismo tão necessário.

Outro aspecto notável é a presença de estereótipos regionais, ao usar *home* em vez de *homem*, há também *preu* no lugar de *para eu* e *num* por *em um*, caracterizados com variação fonológica, em que a palavra sofre alterações na maneira que é falada, podem ser percebidas

como estereótipos linguísticos que simplificam ou caricaturam pessoas de uma determinada região. Nesse contexto, elas são usadas de forma humorística, mas destacam como os estereótipos são influenciados por percepções sociais e culturais.

Com base na análise dos trechos fornecidos, é possível conceber atividades pedagógicas destinadas a abordar estereótipos linguísticos na sala de aula. Nesse contexto, sugere-se que os alunos se engajem na exploração dos mecanismos pelos quais estereótipos linguísticos podem simplificar ou caricaturar pessoas de regiões geográficas específicas. A finalidade primordial destas atividades é fornecer um ponto de partida para discussões em torno do preconceito linguístico.

É fundamental ressaltar que as variações linguísticas empregadas ao longo do filme com um toque de humor, evidenciam a presença de estereótipos linguísticos que podem simplificar ou caricaturar as pessoas de uma determinada região nordestina. Embora a intenção seja humorística e não depreciativa, essa representação chama a atenção para o fenômeno dos estereótipos linguísticos, que muitas vezes são influenciados por percepções sociais e culturais preconcebidas sobre as falas e as culturas regionais. Portanto, o filme *Lisbela e o Prisioneiro* (2003) oferece uma oportunidade de reflexão sobre a importância de abordar as variações linguísticas com sensibilidade e respeito, reconhecendo a riqueza da diversidade linguística do Brasil e sua relação com a identidade cultural das diferentes regiões.

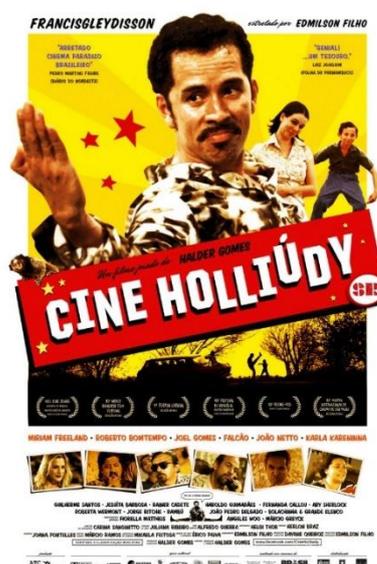
5.2 Cine holiúdy (2013): o cinema é lenda pá nós

Cine Holliúdy, um filme brasileiro lançado em 2013, é uma obra dirigida e roteirizada por 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 Holliúdy* 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 Holliúdy* (2013) 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.

Figura 2 – Cartaz de *Cine hollíúdy*



Fonte: Google Imagens

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. O personagem principal é um exibidor de filmes que utiliza sua criatividade para continuar atraindo o público para sua modesta sala de cinema, mesmo quando os tempos estão mudando. 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 (2013) 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 Edimilson Filho têm 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. Assim o cinema que faz, quase autobiográfico, Halder Gomes conta:

O primeiro filme que assisti na vida, não lembro o nome, mas era um filme de Kung-fu que vi lá em Senador Pompeu [...] em um cineminha daqueles que nem no *Cine Holliúdy*. Era só porrada (repete três vezes). Assisti a esse filme e fiquei assim: “Caramba, quero ser faixa preta, quero ser chinês” (Gomes, 2015, p. 61).

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 (2013) 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.

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

O primeiro filme nacional falado em cearensês, 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* (2013) 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 Hollyúdy* 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.

Portanto, *Cine Holliúdy* (2013) não é apenas um filme cômico e envolvente, mas, também, um veículo para explorar questões fundamentais relacionadas à linguagem, identidade cultural e diversidade. Como linguistas, reconhecemos a importância de celebrar a riqueza das línguas e culturas presentes em nosso país e a necessidade de promover o respeito e a valorização dessas diferenças em nossa sociedade diversificada e multicultural.

5.3 Ai que vida! (2008): *armaria, mermã, nãm!*

O filme *Ai que vida* (2008) foi concebido no contexto do cinema brasileiro, mais especificamente dentro do cenário do cinema nordestino. Foi dirigido por Cícero Filho e produzido em um período em que o cinema regional ganhava destaque no Brasil. O filme pertence ao gênero da comédia e se destaca por sua representação da vida no interior do Nordeste, abordando questões políticas e sociais da região.

Figura 3 - Cartaz *Ai que vida*



Fonte: Google Imagens

O longa-metragem tem como enfoque principal a campanha eleitoral para a prefeitura da fictícia cidade de Poço Fundo, situada no interior do Nordeste. Um dos temas abordados é a denúncia de corrupção, em que os interesses públicos são frequentemente subjugados em favor de interesses pessoais. O prefeito Zé Leitão (Feliciano Popô) se destaca como um exemplo emblemático de administração corrupta. Uma espécie de Odorico Paraguaçu¹⁴ do sertão maranhense/piauiense, personagem protagonista da obra teatral *O Bem Amado*, de Dias Gomes. Prova disso o sistema de venda superfaturada de caixões à prefeitura, operado pela funerária local e administrado pelo vereador Paixão.

Como resultado desse cenário, Poço Fundo enfrenta uma série de problemas graves, com postos de saúde inoperantes, escolas e serviços de segurança em estado precário. A população, desiludida, se agarra às palavras e aos supostos projetos sociais de Zé Leitão. No entanto, uma reviravolta ocorre quando Cleonice da Cruz Piedade (Antônia Catingueiro), inconformada com a negligência da administração, decide candidatar-se ao cargo de prefeita, com o objetivo de lutar pelos direitos dos cidadãos de Poço Fundo. Além dessa trama central, o filme também explora uma história secundária envolvendo um triângulo amoroso entre Gerald (Welligton Alencar), Valdir (Rômulo Augusto) e Charlene (Irisceli Queiroz).

A narrativa do filme é simples e popular, permeada por referências, por demais estereotipadas, da cultura e do modo de vida característicos do interior no entorno geográfico Maranhão/Piauí. É relevante destacar que a conexão do cineasta Cicero Filho, com ambos os estados, está relacionada à sua formação: ele nasceu no Maranhão, na cidade de Poço das Pedras, mas sua formação em jornalismo ocorreu no Piauí, onde também mantém uma base de produção, *TvM Filmes* (Amâncio, 2012, p. 45).

A produção do longa-metragem foi conduzida de maneira extremamente artesanal. O filme foi gravado com uma única câmera, a GDV 300 da JVC, semiprofissional e foi cedida pela universidade onde o cineasta estudava. Além disso, o elenco era completamente inexperiente na arte da interpretação, o que acrescenta uma precariedade, assim como, um elemento de autenticidade e “naturalidade” às atuações no filme. Devido ao enorme sucesso e a precariedade da produção, o filme “inaugura” um fazer cinematográfico, que se tornou uma espécie de subgênero, replicado até os dias atuais, cita-se *100% maranhense*, de Denisson Ferreira (2022), *A pedra preciosa*, de Josimar Castro e Wendersson Ribeiro (2022), filmado na cidade de Colinas, no Maranhão, entre outros.

¹⁴ Personagem imortalizada por Paulo Gracindo, na novela homônima, dirigida por Regis Cardoso (1973), na TV Globo, e recentemente por Marco Nanini, na versão cinematográfica dirigida por Guel Arraes (2010).

Ai que vida (2008) adota uma abordagem deliberadamente simples na busca por uma narrativa eficiente, marcada na sua maioria pelo excesso a fim de obter o riso fácil, por vezes até preconceituoso, do espectador, ao mesmo tempo em que incorpora, registra elementos regionais. Assim, os personagens são desenvolvidos de forma a estereótipos da vida no interior¹⁵, mas também a mostrar sua diversidade e humanidade. Nesse sentido, a estrutura narrativa mantém o espectador envolvido, combinando momentos cômicos com reviravoltas na trama, equilibrando a comédia e uma crítica social e garantindo ao que filme se propõe.

As filmagens foram realizadas em diversas localidades, abrangendo Amarante e Teresina, no Piauí, e Esperantinópolis, Timon e São Francisco do Maranhão, no Maranhão, além de Poção de Pedras. As escolhas artísticas desempenharam um papel crucial na criação da atmosfera e da estética do filme. A cinematografia conseguiu capturar de maneira vívida a simplicidade da vida no interior, destacando detalhes da cultura local, como as casas de taipa, o transporte feito pelo pau-de-arara e as estradas não asfaltadas, com seus tons de vermelho e o cenário verde das árvores de coco babaçu.

Amâncio (2012, p. 49) também destaca o tratamento dado ao bordão: *ai que vida*, usado para expressar uma ampla variedade de situações do cotidiano, amplificado pela música que o acompanha, pontua os momentos cômicos ao longo do filme, tornando-o um elemento marcante da narrativa.

Em matéria do site *Baixa Cultura*¹⁶, em 2009, Cicero Filho compartilhou com grande entusiasmo o sucesso do filme, especialmente entre a população de baixa renda, que teve acesso ao filme por meio de cópias piratas. Em suas palavras, ele expressa: “meu maior lucro é ver as pessoas comentando que gostaram muito do filme, que se envolveram com a história e se identificaram com os personagens”.

Portanto, a aspiração do cineasta em apresentar as histórias de sua terra e seu desejo de representação convergem com a intenção de disseminar essas narrativas e a cultura de sua região, não apenas entre seus conterrâneos, mas também para um público externo à sua localidade. Isso amplia a abrangência de suas histórias, contribuindo significativamente para uma maior compreensão e valorização da diversidade cultural. Assim como, é inevitável constatar que como escolha de arquitetura cinematográfica, o filme acentua e alimenta

¹⁵ Vale citar Mazzaropi, que tal qual um Jeca Tatu lobatiano, estigmatiza, reforça a figura do homem do campo em seus trejeitos e mungangas (se refere a um comportamento extravagante, exagerado ou teatral, geralmente usados para chamar a atenção ou impressionar os outros).

¹⁶ Cf.: Matéria de Marcelo de Franceschi e Leonardo Foletto, intitulada *O fenômeno Ai que vida! e a “pirataria” digital*. Disponível em: <https://baixacultura.org/2009/10/14/o-fenomeno-ai-que-vida-e-pirataria-digital/>. Acesso em: 27 set. 2023.

preconceitos e estereótipos do ser interiorano, nordestino. Podendo, o filme, ser utilizado na sala de aula para debater estas e outras questões que lhe são pertinentes, além, evidente, da variação linguística.

5.3.1 O cinema com vontade de representação... no Maranhão: a identidade linguística das personagens em *Ai que vida!*

Como parte do processo de produção visando à identificação do público com o filme, a linguagem utilizada pelos personagens flui de maneira natural, apresentando uma prosódia verossímil e característica que se integra, de forma convincente, à narrativa do filme. Além disso, essa identificação é ainda mais aprofundada pela representação autêntica dos papéis sociais assumidos pelos personagens ao longo da história, contribuindo para uma maior conexão e envolvimento do público com a trama do filme.

Vale destacar uma das personagens essenciais para a construção da narrativa Mona (Sara Castro). Uma personagem icônica, de uma graça e inferência notável, que conseguiu despertar uma simpatia ímpar nos espectadores, prova disso foi a repetição de seus inúmeros bordões. Mona é cantora de banda de forró e presta serviço voluntário na Associação Casinha de Taipa.

Charlene: tô morta de cansada, nunca mais vou pra esse negócio de comício, paga mal e ainda a gente se acaba de dançá, meu pé aqui tá só na carne viva, nãmmm.

Mona: Ô muié eu também tô só o caial, porque, nãmm [...] olha, mermã, o Gerold, muié (*Ai que vida!* min: 00:12:05).

Uma das expressões que ganhou notoriedade graças à personagem Mona é *caial*. Essa palavra é comumente utilizada para se referir a objetos antigos ou sem utilidade. Quando Mona utiliza a expressão *muié, eu também tô só o caial*, ela está empregando o termo em seu sentido original, indicando que está exausta após passar o dia inteiro cantando no comício do candidato à reeleição, o prefeito Zé Leitão. Além disso, Mona utiliza o termo *nãam*, assim como Charlene, em vez de *não*, o que é uma característica particular dos nordestinos, especialmente dos maranhenses. Há, também, o uso da palavra *mulher* como *muié* e o *mermã* junção entre a palavra *minha* + *irmã*, na qual ocorre a não segmentação dos elementos, subordinando-se a um só.

Mona: Charlene, muié, como que tu faz uma coisa dessa, mermã? Tu me faz vi lá do Guajá pra cá, pra tu tá vomitano em cima *dosôsto*, nãmmmm (*Ai que vida!* min: 00:31:26).

É perceptível que a estrutura linguística adotada no diálogo se distancia da norma padrão. Por exemplo, em *tu me faz vim*, deveria ser *tu fazes-me vir*, evidenciando uma simplificação verbal. Além disso, a omissão do morfema *NDO* em *vomitano* em vez de *vomitando* com a perda do fonema /d/. Também se nota a utilização da forma *dosôto* em vez de *dos outros*, não respeitando a segmentação das palavras e demonstrando a transferência de fonemas, caracterizando assim uma variação fonológica (Coelho *et al.*, 2018).

É importante frisar que em geral, ela faz a marcação de plural apenas no primeiro elemento da frase. Por exemplo, quando Mona refere-se aos colegas da Associação Casinha de Taipa, ela usa:

Mona: Charlene, mulé, tu já viu quem tá ali? Os minino do parque, muié.

Charlene: Tô vendo.

Mona: Muié, eu pensei que eles eram mala, sabe, mas parece que são gente boa, mermã. Tão ajudando a gente aqui no trabalho voluntário. Parece que presta pra alguma coisa (*Ai que vida!* min: 00:39:48).

Observe que na frase *eu pensei que eles eram MALA, sabe*, apenas os primeiros elementos estão no plural, *eles eram*, enquanto o segundo permanece no singular, *mala* em vez de *malas*. Essa é uma característica comum na fala cotidiana e reflete a variação linguística presente na língua falada.

Nesse contexto, é fundamental destacar que a maneira como a personagem constrói suas expressões linguísticas fornece informações cruciais sobre suas origens e estilos de vida. Observa-se que sua forma de falar diverge das normas linguísticas padrão previamente estabelecidas. Isso pode ser atribuído a diversos fatores: primeiro, é possível inferir que a personagem adota construções linguísticas não convencionais, porque geralmente está imersa em ambientes informais que exige pouca ou nenhuma monitorização linguística. Em situações mais casuais, como conversas do dia a dia, é comum que as pessoas utilizem variações linguísticas coloquiais, afastando-se das normas gramaticais estritas.

Além disso, a escolha de linguagem pode ser influenciada pelo contexto social e econômico da personagem. Pode-se supor que, ela não tenha acesso aos recursos comunicativos ou à educação formal necessária para se ajustar à norma padrão. Nesse sentido, a análise das escolhas sociolinguísticas da personagem permite compreender não apenas sua origem geográfica, mas também os contextos sociais e culturais moldam sua forma de falar, de maneira que as variações linguísticas acrescentam profundidade e autenticidade à representação da personagem.

Uma estratégia pedagógica de relevância para promover a apreensão da diversidade linguística regional reside na utilização da produção de textos criativos como ferramenta didática. Nesse âmbito, os discentes são instados a conceber diálogos ou narrativas que veiculem a presença de personagens oriundos de distintas regiões do Brasil, sendo incentivados propositadamente a incorporar em suas composições as variações linguísticas regionais. Esta abordagem não apenas catalisa os processos criativos e imaginativos dos estudantes, mas também concorre para sensibilizá-los quanto à riqueza intrínseca à diversidade cultural e linguística que permeia todo o território nacional. Os discentes lograrão, assim, a oportunidade de investigar as particularidades peculiares de cada região, ao passo que compreendem a preponderante função desempenhada pela linguagem no delineamento e expressão das identidades e culturas locais.

A relação entre língua e sociedade vai além da simples influência ou reflexo, tornando inadequada qualquer tentativa de simplificação. Nessa perspectiva, a avaliação de uma variedade linguística como “boa” ou “ruim” muitas vezes está associada a fatores sociais e econômicos, além de preconceitos linguísticos (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 36). A exemplo o discurso de Zé Leitão à população de Poço Fundo:

Zé leitão: Então, bom dia pro pessoal de Poço Fundo! Terra que eu amo, terra que eu adoro, terra que eu trabáio pra ela! Pra vocês eu trago minhas mensagem de dizer quem sou eu, Zé Leitão! Eu sou candidato a reeleições da cidade de Poço Fundo. Eu se confio em cada um de vocês! [...] Vou prometer para essa praça botar um ventilador bem grande, pra todo mundo ficar frio quando tiver num grande comício que bem esses de hoje! Dotô da medicina, já tem uma junta médica grande. Dotô pro mosquito da dengue, já tem outro! (*Ai que vida!* min: 00:09:44)

Nesse fragmento do discurso de Zé Leitão, podemos observar diversos fenômenos linguísticos que são típicos de variedades linguísticas não padronizadas ou de registros mais informais. Por exemplo, *pro* em vez de *para*, e quando faz o uso desse último ocorre a variação fonológica – alteração dos fonemas das palavras – com a supressão de *a* na palavra *para*. Em *trabáio* > *trabalho*.

A substituição da letra *d* por *n* na palavra *candidato*, pronunciando *canidato*, é um exemplo de metaplasmo fonológico, mais especificamente uma metátese (uma mudança fonológica que envolve a reordenação de sons ou letras dentro de uma palavra). A forma *dotô* em vez de *doutor* como um exemplo de simplificação fonológica. Nesse caso, a omissão das letras *u* e *r* torna a pronúncia mais simples e coloquial.

No geral, poderia ser inferido que as variantes usadas por Zé Leitão, são usadas de maneira intencional, a fim de estabelecer uma conexão emocional com os eleitores, estratégia linguística muito comum em discursos políticos. No entanto, percebe-se que ele as mantém consistentemente ao longo do filme, o que pode indicar limitações em sua educação formal ou falta de exposição à norma padrão da língua. Desse modo, pode-se avaliar que variantes estigmatizadas, receber nova significação entre falantes com maior *status* social, exemplificando as complexidades da variação linguística.

Nesse contexto, é relevante observar como os papéis sociais são delineados ao longo da trama. A linguagem desempenha um papel fundamental na consolidação e na expressão desses papéis. Isso fica evidente no diálogo entre a diretora da Casinha de Taipa e Valdir e Romeu, que foram enviados pela justiça para realizar trabalho voluntário como parte de sua pena por um delito de furto.

D. Rosa (Diretora da Casinha de Taipa): Bem, quero adiantar para vocês que tirando a mim, ninguém mais sabe que vocês foram mandados pela justiça por causa de furto. Isso já os livra de qualquer constrangimento

[...]

Essa é a ala dos nossos grandes futuros pintores. Através da arte dos pincéis nós procuramos desenvolver o potencial de cada um deles (*Ai que vida!* min: 00: 36:26)

A manifestação das diferentes identidades sociais das outras personagens do filme, como D. Rosa, é percebida através do registro linguístico mais formal e cuidadoso que ela emprega ao se dirigir aos jovens na instituição. Ela utiliza frases de acordo com as normas padrão da língua, evitando gírias ou construções informais, caracterizado pela necessidade de uma comunicação mais monitora. Vale observar, ainda, que essa distinção linguística, na qual diferentes registros são empregados em diferentes contextos sociais, é uma característica comum da comunicação humana e reflete a capacidade das pessoas de adaptar sua linguagem de acordo com as normas e expectativas de um determinado ambiente ou situação.

Assim, sugere que a relação entre escolaridade e variação linguística está mais ligada ao contexto social e econômico do que apenas à educação formal em si. Desse modo, ressalta que a linguagem está intrinsecamente relacionada às dinâmicas sociais e culturais, e que as escolhas linguísticas podem ser influenciadas por fatores socioeconômicos e redes sociais, além da educação formal.

Neste contexto, os alunos são instigados a realizar uma análise da adaptação dos padrões linguísticos dos personagens do filme, levando em consideração as posições sociais que ocupam e os papéis que desempenham na narrativa. Isto implica que a linguagem utilizada por um determinado personagem em situações formais, como um discurso político, apresenta diferenças significativas quando comparada à linguagem empregada em contextos mais informais ou pessoais.

A fim de verificar a variação lexical, tem-se o seguinte fragmento:

Menino vendedor de laranja: Ei, boneca, compra uma laranja aí, é bem docinha.

Vanderléia: Quanto é, menino?

Menino vendedor de laranja: É um conto, boneca.

Vanderléia: Mainha, me dá um real aí.

Cleonice: Eu não tenho um tustão, o dinheiro que tinha comprei de bulacha. Tô lisa (*Ai que vida!* min: 00:03:44)

O menino faz uso de *boneca* e Vanderléia de *mainha*. São formas coloquiais e regionalmente específicas de se referir a alguém. A primeira palavra sofre o som /o/ é substituído pelo som /u/, *boneca* por *boneca*, o mesmo ocorre em *bolacha*, por *bulacha*, pode-se inferir que ocorre uma variação lexical também, podendo ser substituído por *biscoito*. Já *mainha* é uma forma carinhosa de se referir à mãe. Além disso, *conto*, *real* e *tustão* são variações lexicais que se referem à mesma coisa, ou seja, à moeda de um real.

Nessa perspectiva, ao considerar a construção narrativa de *Ai que vida* (2008) e a análise dos fenômenos linguísticos presentes na obra, nota-se que as personagens exibem características linguísticas, de certa maneira, típicas de contextos rurais, como a fictícia cidade de Poço Fundo. Em relação às personificações da fala das personagens, é essencial notar que os atores do filme, em sua maioria leigos na interpretação e provenientes dos estados do Piauí e Maranhão, não estão buscando meramente “imitar” o falar nordestino¹⁷. Em vez disso, eles estão incorporando suas próprias experiências linguísticas e identidades pessoais na construção das personagens.

Esta abordagem dos atores adiciona uma dimensão intrigante à análise sociolinguística do filme. Desse modo, para exemplificar a dinamicidade desta construção tem-se o fragmento:

¹⁷ É importante esclarecer que, ao utilizar o termo *falar nordestino*, não se está generalizando ou homogeneizando o modo de fala de todos os estados da região Nordeste do Brasil. Reconhece-se que a região é vasta e diversificada, com uma grande variedade de sotaques, dialetos e variações linguísticas específicas para cada localidade. A análise refere-se a características linguísticas que podem ser encontradas em algumas representações da fala nordestina no filme, sem a intenção de abranger todas as nuances linguísticas presentes na região.

D. Raimunda: Meu sinhô, queria que você me ajudasse, meu neto tá morrendo de verme. Queria que você comprasse um remédio pra eu dar a ele. Tá mal.

Gerold: Senhora, faça mil favor, eu não tenho nada a ver com a situação, nem com a senhora nem com a do seu neto. Tá me achando com cara de banco? A senhora tem que andar pedindo alguma coisa é para esses políticos que estão aí em cima desses palanques enganando todo mundo e não pra mim.

D. Raimunda: Ô me desculpe, meu sinhô, eu tô com nicissidade. Ele tá morrendo, oiá, isso aqui na barriga dele é só lumbriga, meu sinhô (*Ai que vida!* min. 00:11:09).

No presente diálogo, é possível identificar diversas características linguísticas que evidenciam a variabilidade linguística dos interlocutores, assim como o contexto sociocultural em que estão inseridos. Primeiramente, a personagem D. Raimunda faz uso de termos e expressões *meu sinhô* em vez de *senhor*, a omissão da sílaba *sem* no início da palavra torna a forma mais simplificada e informal, o que pode ser influenciado pelo contexto social e cultural em que a personagem está inserida. Além disso, a variação na seleção de pronomes pessoais e formas de tratamento, com Gerold utilizando *senhora* e D. Raimunda optando por *meu sinhô* demonstra a influência de fatores como idade, contexto social e regionalismo na escolha dessas formas.

Vale ressaltar a concordância verbal na frase de D. Raimunda, ao mencionar *isso aqui na barriga dele é só “lumbriga”*, apresenta uma variação em relação à norma padrão da língua, em que *lumbriga* está no singular em vez do plural *lombrigas*, comum em muitos dialetos regionais, refletindo a fala coloquial. Nota-se que na palavra ocorre o a remoção do som *lo* no início da palavra para *lu*. Por fim, a utilização de expressões populares, como *me desculpe* em vez de *desculpe-me*, denota uma característica comum em variedades linguísticas mais informais e coloquiais.

No que se refere ao encaixamento social das personagens e dos atores em seus respectivos papéis, o exemplo de D. Raimunda, interpretada por Zulmira Bezerra, conhecida como Sibita, ilustra a influência da vivência pessoal e da construção linguística derivada da experiência na comunidade regional. A atriz, ao incorporar sua própria vivência cultural e linguística, conferiu à personagem uma representação da variação linguística nordestina, minimizando a perpetuação de estereótipos negativos, mesmo quando se constata que estes estão presentes, devido a opção por uma espécie de ridicularização do modo de falar, do gestual dos autores.

A interpretação de Gerold por Wellington Alencar, um personagem que demonstra uma linguagem mais formal e padrão, sugere a influência da formação e profissão do ator. Sendo

ele um jornalista, sua experiência profissional pode ter influenciado sua interpretação, tornando-o mais consciente das nuances da linguagem e da comunicação. A escolha de uma linguagem mais formal para o personagem pode ter sido uma decisão consciente do cineasta ou do próprio Alencar, respeitando a variação linguística e contribuindo para uma representação das disparidades sociais e culturais entre as personagens.

Ressaltando-se a tênue fronteira entre um retratar/homenagear de um modo de falar e um ironizar, ridicularizar e, por consequência, sedimentar preconceitos. Também, é perceptível as opções de abordagens realizadas pelos cineastas, principalmente quando eles optam pelo riso, por vezes fácil que, comumente, traz uma sobrecarga de reforçar estereótipos, caricaturar trejeitos. Nesta perspectiva, como exemplo, cita-se o filme *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos (1963) e o *Ai que vida!* Ressaltando que ambos podem ser usados como meios para a abordagem das questões relacionadas às variações linguísticas na sala de aula, assim como discussões pertinentes relacionadas a discriminações, prejudgamentos. De igual modo, o falar regional paulista no filme *A marvada carne*, de André Klotzel (1985) e em um dos filmes de Mazaropi.

Nesse sentido, nota-se, como na sociedade em geral, que há uma tendência a associar a competência linguística e o valor social da língua ao modo como as pessoas falam. Em muitos casos, personagens com maior poder aquisitivo ou *status* social são representados falando uma variedade de língua considerada “melhor” por seguir os padrões predominantes da sociedade, frequentemente associada ao português padrão, formal e mais próximo das normas gramaticais. Essa representação pode transmitir a ideia de educação formal, sofisticação e prestígio social. Por outro lado, personagens de classes sociais mais baixas ou de origens regionais frequentemente são representados, com o uso de variedades linguísticas não padronizadas, que podem incluir características dialetais ou coloquiais.

Diante disso, *Ai que vida* (2008) tem seus méritos, dentre eles o de registrar um falar nordestino característico de parte do Maranhão e do Piauí. Além disso, quando em alguns casos, opta por situar o humor no contexto em que as personagens estão inseridas, de forma que o riso não é gerado pela forma como as personagens falam, mas sim pela situação em que se encontram. Desse modo, o filme oferece uma representação das variações linguísticas nordestinas, permitindo ao público apreciar também atentar para questões que reforçam estigmas linguísticos.

Há de se perceber que no filme, uma relação intrínseca se estabelece entre o sucesso da obra e a capacidade do público de identificar-se com as variações linguísticas nele apresentadas, assim como com o estilo de vida das personagens retratadas. Este fenômeno enfatiza a

relevância de uma representação das variações linguísticas e dos contextos culturais, a fim de estabelecer uma conexão mais profunda com a audiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire enfatiza e é relevante destacar 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” (Freire, 1979, p. 30). 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.

É importante destacar que as considerações e a proposta de intervenção delineadas ao longo deste estudo são concebidas com um caráter de flexibilidade inerente. Cada profissional de língua natural, tem a autonomia e a liberdade de efetuar as adaptações e ajustes que se mostrem relevantes e apropriados para a realidade específica de sua sala de aula. Isso implica levar em consideração as particularidades e necessidades singulares de seus alunos, reconhecendo que cada grupo de estudantes possui suas próprias características e desafios.

A flexibilidade na implementação desta abordagem pedagógica com foco na interdisciplinaridade entre a Sociolinguística e o cinema permite que os educadores ajustem a metodologia de ensino de acordo com a idade dos alunos, o nível de proficiência linguística, o contexto socioeconômico e cultural, bem como outros fatores específicos que podem influenciar a eficácia da estratégia.

É sabido que os estudos linguísticos voltados para a formulação de estratégias de inserção da variedade linguística ainda ocupam uma parcela reduzida no cenário acadêmico.

Portanto, pode-se afirmar que esta pesquisa, embora represente uma contribuição modesta, tem o potencial de ampliar significativamente o leque de métodos pedagógicos e abordagens educacionais à disposição dos professores. Isso se deve ao fato de que a diversificação de estratégias enriquece substancialmente o processo de ensino-aprendizagem, concedendo aos professores a oportunidade de explorar novas metodologias que envolvem os alunos, de maneira mais profunda, na compreensão da língua e da diversidade cultural.

A pesquisa, nesse sentido, não apenas adiciona profundidade ao entendimento da linguagem e cultura, mas, também, oferece uma contribuição valiosa para o avanço da pedagogia linguística. Ademais, essa expansão da educação linguística desempenha um papel fundamental na resposta às demandas de uma sociedade progressivamente diversificada e globalizada, capacitando os alunos a se envolverem de maneira mais eficaz em um mundo caracterizado pela multiplicidade cultural e complexidade.

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, um próximo passo a ser considerado é a implementação de estratégias destinadas ao fortalecimento da capacitação dos professores, visando à promoção de uma educação mais inclusiva e sensível à diversidade linguística.

Assim, pode-se pensar em oficinas específicas que explorarão estratégias detalhadas, materiais de treinamento práticos que oferecerão exemplos concretos e recursos úteis, além de orientações minuciosas sobre como abordar a diversidade linguística de maneira respeitosa nas salas de aula. Essa capacitação não apenas enriquecerá a experiência educacional dos alunos, mas também contribuirá significativamente para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, culturalmente sensível e equitativa.

Nesse contexto, a pesquisa tem o potencial de ser aplicada em ambientes escolares e salas de aula, permitindo a avaliação do impacto das estratégias derivadas deste estudo na compreensão e apreciação da variação linguística regional, pelos alunos. Esse processo pode ser conduzido por meio de estudos longitudinais que possibilitarão uma avaliação de longo prazo, dos resultados obtidos.

Diante disso, ao olhar para o futuro, torna-se essencial considerar a implementação prática das estratégias derivadas deste estudo. É imperativo que se invista na capacitação dos professores e na efetiva integração do cinema na sala de aula, a fim de colher os benefícios de uma educação verdadeiramente enriquecedora e culturalmente sensível. Portanto, poder dizer: *o cinema e a língua somos nós!*

7 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT

“Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire)

As palavras de Paulo Freire evocam o entrelaçar do descobrir e do compartilhar. É um convite à pesquisa, no qual o objeto investigativo é a própria prática educativa do professor. Ainda conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 239), “não basta, por exemplo, aconselhar o professor”, é necessário demonstrar ações efetivas que possam ser implementadas, considerando as condições em que os professores atuam, e que permite aos docentes aprimorarem da sua atuação, também um ponto de partida concreto.

Nesse contexto, a metáfora presente no capítulo cinco da obra de Ilari e Basso (2006), originalmente escrita por Paolo d'Achille, compara a língua a uma grande cidade. Essa metáfora sugere que uma língua é como uma cidade na qual diferentes aspectos da linguagem são comparados aos diferentes bairros e áreas dessa cidade. A cidade representa a língua na totalidade, composta por diversos bairros que correspondem às variedades, dialetos, sotaques. Alguns bairros são vistos como bem planejados, refletindo as variedades linguísticas “padrão”, tendo maior aceitação social. Por outro lado, existem bairros, análogos às variedades linguísticas “não padrão”, muitas vezes estigmatizados.

Em consonância com a metáfora da “cidade linguística” apresentada por Ilari e Basso (2006), destaca-se que há várias maneiras de se abordar o conhecimento linguístico, assim como há diferentes abordagens para se explorar uma grande cidade, como turista. Uma dessas abordagens é a experiência turística, na qual o aluno é guiado por um roteiro que enfatiza os principais “monumentos linguísticos” e evita as áreas linguísticas mais desafiadoras.

No entanto, os autores argumentam que o papel do professor de língua não deve ser limitar a exploração da diversidade de dialetos e variedades linguísticas, mas, ao contrário, preparar o aluno para aproveitar todas as possibilidades ricas que a língua oferece. Isso implica não apenas na compreensão e apreciação da norma padrão, mas também na valorização das diferentes manifestações linguísticas, promovendo assim uma educação linguística mais inclusiva e enriquecedora. Portanto, assim como um guia turístico conhece muitos pontos da cidade e auxilia os turistas a explorarem-nos, o professor de língua, com formação adequada, desempenha um papel fundamental no processo de ensino. Atuando como mediadores do conhecimento linguístico para os alunos.

Nessa tarefa, é importante que se busque um perfil do professor pesquisador que, com seus alunos, produz conhecimento, o descobre e o redescobre constantemente. Tendo o desafio do professor ensinar a norma padrão sem desqualificar a língua dos alunos, promovendo a inclusão e a ampliação de conhecimentos linguísticos.

Diante disso, a seguir tem-se uma breve descrição da Produção Técnico-Tecnológica (PTT).

7.2 ~~Falha~~ Fala nossa: um guia didático para professores

"Ô, fuleiragem!", à primeira vista, talvez, essa seja a reação de alguns ao serem apresentadas novas abordagens de ensino. No entanto, a questão que se coloca é: como o cinema pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para a compreensão das variações linguísticas e das relações entre língua e sociedade no ensino de língua portuguesa? A integração do filme à educação, conforme destacado por Vicente et al. (2016), oferece aos estudantes a oportunidade de se aproximarem de realidades diferentes. Ao terem contato com diferentes representações linguísticas, os alunos podem desafiar estereótipos e preconceitos relacionados à língua natural. Assim, o objetivo não se limita a apenas “aprender a língua padrão para obter acesso à cidadania”, mas sim a construir a linguagem da cidadania como um processo mais amplo e inclusivo (Gerald, 2015, p. 37).

É precisamente nessa perspectiva que o Produto Técnico Tecnológico (PTT) ~~Falha~~ *Fala nossa: um guia didático para professores* é apresentado. Destinado especificamente a professores e professoras que atuam no ensino médio, este guia didático foi desenvolvido para promover o reconhecimento e a compreensão da variedade linguística, por meio da apropriação das características sociointeracionistas da linguagem, oferecendo uma abordagem que incorpora o cinema como ferramenta pedagógica.

O guia foi organizado em seis seções, cada uma com seu propósito específico e interligadas para fornecer uma abordagem progressiva e coesa. A seguir, descreve-se cada seção em maior detalhe:

A primeira seção, *Introdução*, destaca o conteúdo e dos objetivos gerais do guia. A segunda seção, *Sociolinguística: a língua como personagem*, são apresentados, de maneira concisa, os fundamentos da Sociolinguística Variacionista, com ênfase na perspectiva social da análise linguística. Essa abordagem enfatiza a influência da sociedade nas variações linguísticas e fornece uma base teórica essencial para compreender a relevância dessa perspectiva no contexto do ensino da língua portuguesa.

Em seguida, a seção *Cinema e educação: as interlocuções nos cenários educativos*, introduz a convergência entre o cinema e o contexto educacional, destacando como o cinema pode servir como um recurso pedagógico para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Ela enfatiza o potencial do cinema para inspirar novas perspectivas, representar experiências diversas e, sobretudo, abraçar a riqueza de narrativas que contribuem para o entendimento da língua e de outras línguas.

A seção *Giz, quadro e educação: uma projeção da diversidade linguística*, é dedicada à proposta de intervenção, oferecendo um guia prático passo a passo para educadores que desejam implementar o cinema em suas práticas pedagógicas. Isso inclui orientações detalhadas sobre a seleção criteriosa de filmes, o desenvolvimento de atividades educacionais envolventes e a promoção de discussões significativas que explorem as variáveis linguísticas presentes nas obras cinematográficas. Esta seção serve como um roteiro claro para a implementação bem-sucedida da abordagem proposta.

Na seção seguinte, *Das telas às letras: os recomendados*, são apresentados filmes recomendados especificamente para uso em sala de aula. Esses longas-metragens foram selecionados considerando sua relevância linguística e seu potencial educativo. Esta seção serve como um recurso valioso para professores, simplificando a seleção de filmes alinhados com seus objetivos pedagógicos. É importante notar que, embora os filmes sejam mencionados, não serão objeto de análise detalhada neste contexto, servindo principalmente como referências para facilitar a escolha de recursos cinematográficos para uso educacional.

Finalmente, na seção *Para concluir*, há uma síntese das principais ideias discutidas ao longo do guia. Ela enfatiza a importância da integração do cinema no ensino da língua portuguesa, resumindo os benefícios e desafios dessa abordagem. Por fim, o guia inclui uma seção de referências utilizadas para a sua fundamentação.

Nesse contexto, surgem desafios específicos que podem complicar o uso de filmes no ensino, e tais desafios podem ser examinados à luz das particularidades e necessidades de cada ambiente educacional. A diversidade cultural, por exemplo, requer a seleção de filmes que levem em consideração a variedade de origens culturais e linguísticas dos estudantes. Além disso, em situações de restrição de tempo substancial, a escolha de filmes de longa duração pode ser inviável, tornando necessário a identificação de segmentos relevantes ou de documentários mais concisos. A disponibilidade de recursos tecnológicos nas instituições de ensino também é um fator relevante a ser ponderado, já que a exibição de filmes em sala de aula pode se tornar desafiadora em locais com acesso limitado a dispositivos e à infraestrutura tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- AMANCIO, T. O mundo como vontade de representação... no Piauí. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 39, n. 38, p. 40-53, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/71138/74113>. Acesso em: 27 set. 2023.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Banedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, R. BRIGGS, C. L. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre linguagem e a vida social. Trad. de Vânia Z. Cardoso. Ilha **Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 8 n.1,2, p. 185-229, 2006.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. 2ªed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso**: Por uma Pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 07-10. [Prefácio].
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Do campo para a cidade**: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução de Stella M. Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário R. Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M; SILVA, K. A. da. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stela Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 22, p. 219-231, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/kRzvKkTfvHwYd7tmmCkr7PM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRAGANÇA, M. L. L. **Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de variação/mudança:** reflexões a partir da expressão do futuro do presente. Tese (Doutorado em Teoria e Análise Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

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. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

COELHO, I. L., GÖSKI, E. M., SOUZA, C. M. N. de., MAY, G. H. **Para conhecer a Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo. Contexto, 2018.

DE SOUZA BRANDÃO, A. J; DE OLIVEIRA, T. L; DA SILVA, T. A. Cine holliúdy: filme nacional legendado em português? **Travessias**, v. 9, n. 2. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12062/9290>. Acesso em: 15 out. 2023.

DIAS, A. M. B. S. Representações da mulher em dissertações argumentativas de concluintes da educação básica: a orquestração de vozes na construção do posicionamento axiológico. **Estudos Semióticos**[online], vol.19, n.1.São Paulo, abril de 2023. p. 208-225. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ECKERT, P. *Meaning and linguistic variation: the third wave in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. Disponível em:https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning_and_linguistic_variation.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008

FARIAS, A. C. F. de; SILVA, M. da G. T. Tratamento que a escola dá à variedade linguística do aluno do ensino fundamental de uma escola da zona rural, do município de Imperatriz-MA. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, [S.L.], v. 16, n. 34, p. 54-72, 30 nov. 2022. Universidade Federal do Espírito Santo. <http://dx.doi.org/10.47456/cl.v16i34.38357>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/38357>. Acesso em: 28 set. 2023.

FERRAREZI JR. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; LIMA, Marcus Eugenio Oliveira; SILVA, Lucas Santos; SOUZA, Victor Renê Andrade. O uso da língua para a discriminação. **A Cor das Letras**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 185, 30 abr. 2020. Universidade Estadual de Feira de Santana. <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v21i1.5233>. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/5233>. Acesso em: 28 set. 2023.

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

FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê? **Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 13, n. 31, p. 32-55, 2016. DOI. 10.5935/2238-1279.20160021. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1526>. Acesso em: 29 set. 2023.

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

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2023.

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

HOCHSPRUNG, V. **A consciência sintática de professores a respeito do sujeito do português brasileiro**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis - SC, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234683>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ILARI, R; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

KOCH, I. V. Entrevista com Ingedore G. Villaça Koch. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversa com linguistas**: virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2006, p. 123-130.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: Marco Bagno, Maria Marta Pereira Sherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LANGA LACERDA, M.; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. A Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases? **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2070>. Acesso em: 19 set. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACIEL, Y. V. **Cine Holliúdy**: percepções da audiência de um ode à cearensidade. 2022. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48601>. Acesso em: 15 out. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís: FGV, 2019. Disponível em: <https://iesf.jacad.com.br/academico/biblioteca/acervo/detalhes/4684>. Acesso em: 29 set. 2023.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: M.C; BRAGA, M. L. (Orgs). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-16.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, N. dos S.; PEREIRA, A. W. da S. V. A percepção da lei nº 13.006/2014 pelos docentes do campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 865–884, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i42.2391. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2391>. Acesso em: 29 set. 2023.

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

OUSHIRO, L. **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.

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

PERINI, M. A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-REVEL**, v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf. Acesso em 10 set. 2023.

PIASSI, L. P.; GOMES, E. F.; RAMOS, J. E. F. **Literatura e cinema no ensino de física**: interfaces entre a ciência e a fantasia. São Paulo: Livraria da Física, 2017. 147 p.

PORFÍRIO, C. W. **Preconceito linguístico e estereotipagem do nordestino**: Uma análise de personagens da teledramaturgia brasileira. Trabalho de conclusão de curso. UAG/UFRPE. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALOMÃO, A. C. B. Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da Sociolinguística Variacionista no Brasil. **Fórum Linguístico**, p. 187-207, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n2p187/21673>. Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, A. L. A. **variação linguística na escrita escolar: o uso do objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém - PA, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/749>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, A. I. L. de; TAVEIRO SILVA, M. da G.; FEITOSA AGUIAR, M. S.; BRITO DOS SANTOS, G. O “Português Fluente” do Porta dos Fundos: do equívoco da fala baseada na escrita padrão ao preconceito linguístico. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 202–222, 2022. DOI: 10.13102/cl.v23i1.5618. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/5618>. Acesso em: 28 set. 2023.

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

SOUZA-SILVA, A. L. **Sociolinguística com foco na comunidade LGBTQIA+:** atitude, identidade e estigma. 2022. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23520>. Acesso em: 10 set. 2023.

TAAMY, C. R. D. Literatura e Cinema: recriação e diálogo Lisbela e o Prisioneiro. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/9665/5942>. Acesso em: 13 out. 2023.

TAVEIRO-SILVA, M. G. **Experiência de vida e letramento**. MA: UEMA, 2022.

FILMOGRAFIA

A Marvada Carne. Direção de André Klotzel. Tatu Filmes. 1985 (80 min.).

Ai que vida! Direção de Cicero Filho, TvmFilmes, 2008 (100 min.).

Cine Holliúdy. Direção de Halder Gomes. Paris Vídeo Filmes, 2013. (93 min.).

Jeca tatu. Direção de Milton Amaral. Produções Amácio Mazzaropi – PAM Filmes, 1959 (95 min.).

Lisbela e o Prisioneiro. Direção de Guel Arraes: Globo Filmes, 2003 (150 min.).

Vidas secas. Direção de Nelson Pereira dos Santos. 1963.2013 (103 min.).