

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E
CRIATIVIDADE

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação do Mestrado

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO
DO GÊNERO JURÍDICO NO ENSINO MÉDIO
NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO

MARCOS MENDES LISOT MARTHOS
GASPERONI

MAIO/2023



MARCOS MENDES LISOT MARTHOS GASPERONI

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO JURÍDICO NO ENSINO
MÉDIO NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso

Orientadora: Profa. Dr. Luciane Sturm

PASSO FUNDO

2023

CIP – Catalogação na Publicação

G249g Gasperoni, Marcos Mendes Lisot Marthos

A sequência didática para o ensino do gênero jurídico no ensino médio na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo / Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni. – 2023.

4.202 kB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dr. Luciane Sturm.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Sequência didática.
3. Gênero jurídico. I. Sturm, Luciane, orientador. II. Título.

CDU: 373.5

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

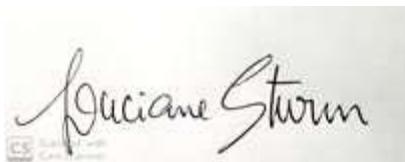
**“A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO JURÍDICO NO ENSINO
MÉDIO NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO”**

Elaborada por

Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades,
Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a
obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção
Discursiva”

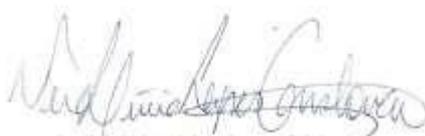
Aprovada em: 27 de março de 2023.
Pela Comissão Examinadora



Prof.ª Dr.ª Luciane Sturm
Presidente da Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Marlete Sandra Diedrich
Universidade de Passo Fundo



Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina



Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dedico esta pesquisa a todos que fizeram parte desta
minha jornada, principalmente à UPF, aos
excelentes doutores desta renomada instituição, aos
estudantes da turma 301/2022 da EEEMFC, à minha
família, à minha eterna companheira, namorada e
esposa Anelise Lisot Marthos Gasperoni e
principalmente à minha orientadora Prof. Dr^a
Luciane Sturm, por ter acreditado em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, porque “*tudo é dele, por ele e para ele. A ele seja dada a glória para sempre! Amém.*” (Romanos 11, 36).

À metade de mim, minha eterna companheira, amiga, namorada e esposa Anelise Lisot Marthos Gasperoni.

Às minhas três mães, Luzia, Nelsi (sogra) e Cecília (tia) por cuidarem de mim.

Às minhas cunhadas Cleide e Wanda e, principalmente, à Aline pelo apoio incondicional.

Ao meu cunhado e amigo, Jeferson.

Ao meu irmão, Miguel, pelo amor que temos um pelo outro e por sua existência em minha vida.

Ao meu pai, João (*in memoriam*), meus irmãos Minason (*in memoriam*) e Moisés (*in memoriam*), pelo que significam para mim.

À minha grande amiga Michele Britto Jacobs, pelo coleguismo e admiração.

Ao amigo e irmão Moustafh Roberto Sari Mahmud Muhammad e sua família por terem sido de fundamental importância quanto ao acesso a exemplares da legislação.

À doutora Magali Dri Callegaro, por ter nos socorrido nas horas mais difíceis.

Aos meus padrinhos, Carlos e Ivete, por estarem sempre em minha vida.

A todos os pesquisadores que me proporcionaram, através dos seus estudos, o meu acesso ao conhecimento sobre o ISD.

À minha orientadora, professora Dra. Luciane Sturm, pelas excelentes aulas durante o mestrado, pelo comprometimento com a UPF, com os acadêmicos, com os orientandos, pela sugestão do objeto desta pesquisa e principalmente pela infinita paciência comigo.

Ao PPGL da UPF, pela hospitalidade e oportunidade de ampliar meus estudos.

A todas as pessoas, que apesar de não terem sido mencionadas aqui, estiveram ao meu lado nesta jornada.

RESUMO

Esta pesquisa, na área da Linguística Aplicada, se ancora nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), do Grupo de Genebra, representado, principalmente, por Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz, bem como pelos estudiosos da vertente brasileira, alinhados ao Grupo, como Vera Lúcia Lopes Cristovão e Anna Rachel Machado, entre outros. A motivação inicial, também justificativa para a condução do estudo, foi o desejo que contribuir de forma significativa com o ensino e a aprendizagem efetiva da língua portuguesa (LP) pelos jovens, originando a pergunta principal da pesquisa: Como a disciplina de Língua Portuguesa pode promover a introdução do letramento jurídico no ensino médio (EM), de forma significativa, a fim de ampliar e aprimorar as capacidades de linguagem dos jovens, preparando-os para práticas sociais da vida pública e cidadã? Para responder essa questão, o objetivo geral foi investigar a pertinência e as potencialidades do procedimento de sequência didática (SD), no âmbito do ISD, como abordagem teórico-metodológica, para a introdução do letramento jurídico no EM, com vistas à ampliação e aprimoramento das capacidades de linguagem dos jovens e sua preparação para as práticas sociais da vida pública e cidadã. Com vistas a alcançar o objetivo geral traçou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar o gênero *habeas corpus* (HC), sua estrutura e os itens ensináveis, para a construção de um modelo didático de gênero (MDG) dele, a fim de possibilitar a elaboração de uma SD específica; 2) Investigar, compreender e analisar o processo de desenvolvimento dessa SD, para evidenciar sua pertinência e potencialidade, para se introduzir o letramento jurídico no EM, por meio do gênero *habeas corpus*; 3) Buscar evidências do desenvolvimento e da ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes nesse processo, bem como de seu engajamento no letramento jurídico; 4) Analisar a produção final dos estudantes, proposta na SD, a partir das capacidades de linguagem, comparando-as com as produções iniciais. O estudo, alinhado à abordagem qualitativa-naturalística (ANDRÉ, 2009), foi realizado em uma turma de 3º ano do EM, de uma escola pública no interior do RS. Inicialmente, foram investigados a estrutura e os itens ensináveis do gênero *habeas corpus*, para a construção de um (MDG). Com base nesse modelo, procedeu-se à elaboração da SD para o ensino do HC, para uma intervenção pedagógica (IP - DAMIANI, et al., 2013) na turma. A realização da intervenção pedagógica, registrada em anotações diárias e gravações de áudio, para geração de dados, permitiu a investigação, compreensão e análise do desenvolvimento da SD. As atividades realizadas na SD evidenciaram a evolução das capacidades de linguagem dos estudantes no que diz respeito ao gênero jurídico HC. A comparação entre a produção inicial e a produção final, enquanto instrumentos de geração de dados, demonstrou a introdução ao letramento jurídico destes estudantes, à medida que mais de 86,7% (26 estudantes) da turma elaborou um gênero adequado à situação de comunicação. Portanto, os resultados evidenciam o potencial significativo da SD, como modelo de planejamento para a didatização e ensino de gêneros textuais. Mais ainda, o estudo reforça as contribuições do ISD, como quadro teórico linguístico que abrange questões sócio-históricas e culturais, além de aspectos cognitivos e psicológicos; contribuições essas que podem ser verificadas nas comparações entre as produções iniciais e finais, no que tange à ampliação das capacidades dos estudantes, em atividades de linguagem.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; sequência didática; gênero jurídico.

THE DIDACTIC SEQUENCE FOR TEACHING THE LEGAL GENRE IN HIGH SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIO-DISCURSIVE INTERACTIONISM

ABSTRACT

This research, in the area of Applied Linguistics, is anchored in studies of Socio-discursive Interactionism (SDI), by the Geneva Group, mainly represented by Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly and Michèle Noverraz, as well as by researchers from the Brazilian strand, aligned with the Group, such as Vera Lúcia Lopes Cristovão and Anna Rachel Machado, among others. The initial motivation, also justification for conducting the study, was the desire to contribute significantly to the teaching and meaningful learning of the Portuguese language by young people, originating the main question of the research: How can the Portuguese language discipline significantly promote the introduction of legal literacy in secondary education, in order to expand and improve the language skills of young people, preparing them for social practices in public and civic life? To answer this question, the general objective was to investigate the pertinence and potentialities of the didactic sequence procedure, within the scope of the SDI, as a theoretical-methodological approach, for the introduction of legal literacy in secondary education, with a view to expanding and improvement of young people's language skills and their preparation for the social practices of public and civic life. In order to achieve the general objective, the following specific objectives were outlined: 1) Investigate the *habeas corpus* genre, its structure and the teachable items, for the construction of a gender didactic model of it, in order to enable the elaboration of a specific didactic sequence; 2) Investigate, understand and analyze the development process of this didactic sequence, to highlight its pertinence and potential, to introduce legal literacy in high school, through the *habeas corpus* genre; 3) Seek evidence of the development and expansion of students' language skills in this process, as well as their engagement in legal literacy; 4) Analyze the students' final production, proposed in the didactic sequence, based on language skills, comparing them with the initial productions. The study, in line with the qualitative-naturalistic approach (ANDRÉ, 2009), was carried out in a 3rd year high school class at a public school in the interior of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. Initially, the structure and teachable items of the *habeas corpus* genre were investigated for the construction of a didactic model of gender. Based on this model, a didactic sequence was prepared for teaching *habeas corpus*, for a pedagogical intervention (DAMIANI, et al. 2013) in the class. The performance of the pedagogical intervention, recorded in daily notes and audio recordings, for data generation, allowed the investigation, understanding and analysis of the development of the didactic sequence. The activities carried out in the didactic sequence showed the evolution of the students' language skills with regard to the *habeas corpus* legal genre. The comparison between the initial production and the final production, as data generation instruments, demonstrated the introduction to legal literacy by these students, as more than 86.7% (26 students) of the class created a genre that was appropriate for the communication situation. Therefore, the results show the significant potential of the didactic sequence, as a planning model for the didactics and teaching of textual genres. Furthermore, the study reinforces the contributions of the SDI, as a linguistic theoretical framework that encompasses socio-historical and cultural issues, in addition to cognitive and psychological aspects; these contributions can be verified in the comparisons between the initial and final productions, regarding the expansion of students' abilities in language activities.

Keywords: socio-discursive interactionism; didactic sequence; legal genre.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CL: Capacidades de linguagem

CA: Capacidades de ação

CD: Capacidades discursivas

CLD: Capacidades linguístico-discursivas

CM: Capacidades multissemióticas

CS: Capacidades de significação

CF: Constituição Federal

CPC: Código de processo civil

CPP: Código de processo penal

EF: Ensino fundamental

EM: Ensino médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

HC: Habeas corpus

ISD: Interacionismo sociodiscursivo

LDB: Lei de diretrizes e bases

LJ: Letramento jurídico

LP: Língua portuguesa

MDG: Modelo didático de gênero

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN: Parâmetros curriculares nacionais

PI: Produção inicial

PF: Produção final

PIP: Pesquisa de intervenção pedagógica

SD: Sequência didática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da Sequência Didática

43

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Aspectos contextuais nos 3 HC | 52 |
| Quadro 2: Aspectos discursivos nos 3 HC | 53 |
| Quadro 3: Aspectos linguístico-discursivos nos 3 HC | 54 |
| Quadro 4: Tema, objetivo geral e objetivos específicos da SD | 56 |
| Quadro 5: HC – Produção Inicial G1 | 63 |
| Quadro 6: HC – Produção Inicial G5 | 63 |
| Quadro 7: Quadro de autoavaliação – gênero <i>habeas corpus</i> | 89 |
| Quadro 8: Produção final HC G1 | 96 |
| Quadro 9: Produção final HC G5 | 97 |
| Quadro 10: Comparativo entre a produção inicial e a produção final | 116 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Abordagem, natureza e caracterização do estudo | 16 |
| 1.2 Procedimentos e instrumentos para geração de dados | 17 |
| 1.3 Contexto de desenvolvimento da pesquisa | 18 |
| 1.4 Organização da Dissertação | 20 |
| | |
| 2 ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS QUE APOIAM E CONTEXTUALIZAM A PESQUISA | 21 |
| 2.1 O direito, os direitos humanos e a cidadania | 21 |
| 2.1.1 Constituição Federal de 1988 e <i>Habeas Corpus</i> | 23 |
| 2.1.2 O Código de Processo Penal e o <i>Habeas Corpus</i> | 24 |
| 2.2 Síntese dos documentos prescritivos/orientativos brasileiros e o ensino de língua portuguesa | 26 |
| 2.3 Letramento e letramento jurídico | 30 |
| | |
| 3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO APOIO TEÓRICO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA | 32 |
| 3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) | 32 |
| 3.1.1 Discutindo o gênero a partir do ISD | 33 |
| 3.1.2 As capacidades de linguagem | 37 |
| 3.1.3 O modelo didático de gênero (MDG) | 39 |
| 3.1.4 A sequência didática como dispositivo de ensino | 42 |
| | |
| 4 O ESTUDO | 50 |
| 4.1 A construção do MDG para o ensino do HC | 50 |
| 4.2 A sequência didática para o ensino do HC, desenvolvimento e análise | 56 |
| 4.3 Reflexões finais sobre o desenvolvimento da SD e implicações pedagógicas | 118 |
| | |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 121 |
| REFERÊNCIAS | 126 |
| ANEXOS | 133 |
| APÊNDICES | 139 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, na área da Linguística Aplicada, se ancora nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), do Grupo de Genebra, representado, principalmente, por Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz, bem como pelos estudiosos da vertente brasileira, alinhados ao Grupo, como Vera Lúcia Lopes Cristovão e Anna Rachel Machado, entre outros. Vinculado à linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS (PPGL UPF)¹, o estudo tem motivação inicial no desejo que contribuir de forma significativa com o aprendizado de nossa língua pelos jovens.

Com vistas a contextualizar minha relação com o PPGL UPF, trago um pequeno relato de minha trajetória acadêmica e profissional: sou professor de Língua Portuguesa (LP), especialista no ensino de LP, bacharel em Direito e especialista em Direito Processual Civil. Iniciei minha carreira no magistério, no Paraná, em 1993, onde ministrei aulas até 2011. Em 2013, passei a lecionar no RS, na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Caneca (EEEMFC), em Guaporé, onde desenvolvi esta pesquisa. Com o passar dos anos, senti a necessidade de aperfeiçoar meus conhecimentos, por isso iniciei meu mestrado, pela UPF, em 2021.

A primeira motivação pela temática desta pesquisa surgiu já no meu primeiro ano do mestrado, em 2021, com a leitura do artigo, então no prelo, Letramento jurídico na escola: o habeas corpus e o direito à liberdade (STURM; COMUNELLO; NOSCHANG, 2022). Abordando questões que envolvem o direito à liberdade, cidadania e direitos humanos, o texto revisitou a discussão sobre a pertinência de se promover o LJ no EM, como forma de incentivar a cidadania dos jovens. Com base na legislação brasileira, jurídica e educacional, articulando o Direito e a Linguística Aplicada, o estudo argumenta que a didatização do gênero jurídico, a exemplo do HC, poderia mobilizar e desenvolver as capacidades de linguagem dos jovens com vistas à apropriação de novos conhecimentos, portanto, do LJ. Além disso, as autoras apontam o ISD e a SD como perspectiva teórica-metodológica para concretizar esse trabalho em sala de aula. Aceitado o desafio e na busca de inovar no ensino de LP na escola, o projeto para esta investigação teve sua gênese.

¹ Este estudo está vinculado ao Projeto de pesquisa O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais, coordenado pela Dra. Luciane Sturm, que também orienta o trabalho. O projeto foi aprovado pelo CEP UPF, com o CAAE: 16514919.5.0000.5342.

Considerando a proposta desta pesquisa e os respectivos objetivos, foi realizada uma investigação sobre a sequência didática evidenciada em estudos brasileiros. Para a busca no portal da Capes foram utilizados os seguintes procedimentos: 1) recorte temporal de 2018 a 2022) seleção de palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo - sequência didática - letramento jurídico; interacionismo sociodiscursivo - gênero jurídico - letramento jurídico; interacionismo sociodiscursivo - sequência didática - habeas corpus; interacionismo sociodiscursivo - gênero habeas corpus - língua portuguesa. Não foram localizados trabalhos nesse sentido. Entretanto, foi encontrado um estudo de Tussi (2020), cujo objetivo era compreender a possibilidade de inserção de gêneros discursivos jurídicos no EM. Porém, esse estudo não aborda o gênero jurídico HC.

Sendo assim, o ineditismo desta pesquisa está na proposta de levar para o EM uma introdução ao letramento jurídico por meio do HC. Da mesma forma, é uma pesquisa inovadora porque está atrelada ao ensino da leitura e da escrita, ao desenvolvimento do pensamento crítico, vislumbrando possíveis ações sociais pela linguagem.

No que tange aos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017), apesar de ter e, ainda, gerar muitas controvérsias, traz como um dos princípios, a necessidade de preparação do estudante para a atuação na vida pública. Partindo deste quadro, em busca de um norte para orientar o percurso desta investigação e estabelecer os objetivos do presente estudo, surgiu o questionamento: Como a disciplina de Língua Portuguesa pode promover a introdução do letramento jurídico no EM, de forma significativa, a fim de ampliar e aprimorar as capacidades de linguagem dos jovens, preparando-os para práticas sociais da vida pública e cidadã?

Neste sentido, este estudo teve como objetivo geral investigar a pertinência e as potencialidades do procedimento de sequência didática (SD), no âmbito do ISD, como abordagem teórico-metodológica, para a introdução do letramento jurídico no EM, com vistas à ampliação e aprimoramento das capacidades de linguagem dos jovens e sua preparação para as práticas sociais da vida pública e cidadã.

Com vistas a atingir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar o gênero habeas corpus, sua estrutura e os itens ensináveis, para a construção de um MDG desse gênero, a fim de possibilitar a elaboração de uma SD específica.
- 2) Investigar, compreender e analisar o processo de desenvolvimento dessa SD, para evidenciar sua pertinência e potencialidade, para se introduzir o letramento jurídico no EM, por meio do gênero habeas corpus.

3) Buscar evidências do desenvolvimento e da ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes nesse processo, bem como de seu engajamento no letramento jurídico.

4) Analisar a produção final dos estudantes, proposta na SD, a partir das capacidades de linguagem, comparando-as com as produções iniciais.

Esta pesquisa pode ser justificada por inúmeras razões, desde a questão de atrelar o estudo às demandas educacionais e legais, perpassando pelos direitos constitucionais até o exercício da prática cidadã. Nessa perspectiva, a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina, em seu art. 27, que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]” (BRASIL, 1996). No que corresponde aos direitos dos cidadãos, cabe lembrar que o de locomoção está elencado na Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu art. 5º, qual seja, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988).

Por conseguinte, levar à sala de aula os conteúdos jurídicos elencados na CF/88 (a respeito do direito à liberdade), é ir ao encontro das demandas sociais contemporâneas e, de certo modo, incentivar e promover cidadania. Nesta lógica, o LJ, para o acesso à compreensão do que diz a lei, também é um direito do estudante. Mais ainda, é dever da escola promover práticas de leitura e de escrita de gêneros em geral, contribuindo com a emancipação dos jovens, provocando-os a usar a linguagem em práticas sociais vinculadas à realidade de qualquer indivíduo. Portanto, desse grande universo de gêneros a serem ensinados na escola, por que não incluir os gêneros jurídicos, a exemplo do HC, que estão dizem respeito ao direito de locomoção dos cidadãos?

Nesse contexto, segundo a BNCC, o letramento, de forma ampla, “é um componente da Língua Portuguesa cujo escopo é a formação e ampliação das experiências do aluno para que este possa participar ativa e criticamente das mais diversas práticas sociais por meio da oralidade e da escrita” (BRASIL, 2017).

No que se refere à perspectiva do ISD, aliado ao interacionismo social, no qual o desenvolvimento humano ocorre no viés dialético e histórico, a linguagem se destaca como primordial para o desenvolvimento humano e para a manutenção das interações sociais. Assim, este estudo foi se constituindo com a construção de um MDG específico do HC, o qual foi primordial para a elaboração da SD.

A EEEMFC concedeu autorização para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo 1) e, por se tratar de um trabalho com adolescentes, os pais ou responsáveis assinaram um termo de consentimento, solicitado anteriormente à realização do desenvolvimento da SD (Anexo 2).

Todo esse processo me possibilitou a apropriação de relevantes conhecimentos teóricos e práticos. Sobre os primeiros, no viés do ISD (BRONCKART, 2006), entendi que quanto mais o sujeito desenvolve suas capacidades de linguagem mais consegue exercer os seus direitos constitucionais. Sobre os segundos, compreendi que toda intervenção pedagógica tem resultados mais expressivos quando planejada em consonância com a teoria. Certamente, se eu fosse ensinar o gênero jurídico HC sem o procedimento da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), as capacidades de linguagem (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) dos estudantes não teriam sido aprimoradas para a construção de um HC. Logo, os resultados das minhas ações pedagógicas teriam sido outros.

Em relação ao campo da ciência, este trabalho, além de ter sido fundamental para minha formação como professor de LP, poderá motivar a expansão dos estudos no âmbito do ISD relacionados ao LJ e às práticas cidadãs, no EM, contribuindo para uma perspectiva diferente de ensino da LP no EM, bem como, para a formação de outros educadores que se interessem pela temática.

Visando contextualizar a pesquisa, a próxima seção traz a abordagem, natureza e caracterização do estudo.

1.1 Abordagem, natureza e caracterização do estudo

O método científico, a fim de alcançar os objetivos propostos, está alinhado à abordagem qualitativa-naturalística, conforme André (2009). Segundo a autora, “naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2009, p. 15). Na concepção da autora, é naturalística porque defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2009, p. 15), ou seja, o professor/pesquisador observa e analisa as ações e vivência dos indivíduos no contexto social em que estão inseridos, neste caso, a escola.

Quanto ao paradigma qualitativo de investigação, a opção, no que tange aos procedimentos técnicos, foi pela pesquisa de intervenção pedagógica (PIP), embasada nos estudos de Damiani et al., (2013). A PIP pode ser compreendida como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) –

destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI et al., 2013, p. 58). Portanto, a PIP tem como objetivo colaborar na resolução de problemas cotidianos da sociedade, contribuindo com soluções práticas para a sociedade.

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica possuem o intuito de contribuir para a solução de problemas práticos, diferente das pesquisas básicas, que visam ampliar os conhecimentos, não atentando aos benefícios práticos (GIL, 2010).

Para Damiani et al., (2013, p. 60) “O método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção”. Portanto, deve ser claro para que após possa ser feita a avaliação e, conseqüentemente, embase a busca para a solução do problema proposto, ou para que novas investigações possam ser geradas.

Ainda nesse sentido, Damiani et al., (2013, p. 60) referem que nas pesquisas de intervenção “é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho”.

A seção a seguir revela os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados desta pesquisa.

1.2 Procedimentos e instrumentos para geração de dados

O primeiro passo, depois dos estudos teóricos, foi a construção do MDG, por meio da análise de 03 HC, para compreender esse gênero e identificar os elementos ensináveis. Num segundo momento, foi elaborado o planejamento da SD. Nesta, estavam previstos apenas 03 módulos. No entanto, a partir do diagnóstico, realizado na produção inicial, vimos a necessidade do aprimoramento das CA dos estudantes a respeito do contexto de produção.

Iniciamos o desenvolvimento da SD em 24/05/2022 e encerramos em 12/07/2022. Ao total foram 15 encontros, de 50 minutos cada. Todos os encontros, salvo no dia 08/06 (sexta-feira), aconteceram nos horários e durante as minhas aulas. Estas foram ministradas nas terças-feiras (3 períodos) e quartas-feiras (2 períodos). Todos os registros, para geração de dados, foram realizados por meio de anotações diárias e em gravação de áudio.

A apresentação da situação inicial aconteceu no primeiro encontro (24/05), e teve a duração de 3 períodos. Os estudantes leram 3 reportagens, responderam oralmente às perguntas, em roda de conversas. Não houve autoavaliação.

A produção inicial ocorreu no segundo encontro (25/05), cuja duração foi de 2 períodos. Os estudantes escolheram a R1 e a partir dessa situação de comunicação, em equipe de 3 pessoas, realizaram a produção. Ao todo foram produzidos 10 HC². A título de compreender qual o grau de dificuldade que os estudantes sentiram para a construção da produção inicial foi realizada, via *Google Forms*³ (Apêndice 1), uma enquete. No entanto, esta não foi levada em consideração para geração de dados.

O módulo 1 aconteceu no terceiro encontro (31/05), 2 períodos. Foi realizada uma atividade sobre o contexto de produção. A autoavaliação, assim como nos demais módulos, salvo a produção final, aconteceu por meio de discussões e rodas de conversas.

O módulo 2 foi desenvolvido no 4º, 5º e 6º encontros (07,08 e 14/06), 6 períodos. Foram realizadas 4 atividades para a compreensão dos aspectos discursivos do HC. A autoavaliação ocorreu por meio de discussões e rodas de conversas.

O módulo 3 ocorreu no 7º, 8º e 9º encontros (15, 21, 22/06), 6 períodos. Foram realizadas 3 atividades com vistas ao aprimoramento dos conteúdos jurídicos do HC. A autoavaliação ocorreu por meio de discussões, o preenchimento de uma ficha e rodas de conversas.

O módulo 4 foi realizado no 10º, 11º, 12º, 13º e 14º encontros (28, 29/06 e 05, 06, 08/07), 2 períodos cada encontro. Foram realizadas 4 atividades, com objetivo retomar os conteúdos e analisar as características linguísticas nos HC que serviram de exemplo. A autoavaliação ocorreu por meio de discussões e rodas de conversas.

A produção final aconteceu no 15º encontro (12/07), 3 períodos. Os estudantes, em duplas, com vistas a demonstrarem os conhecimentos adquiridos, construíram 11 HC. A autoavaliação aconteceu por meio desta produção.

Cabe dizer que a geração de dados ocorreu por meio da produção inicial, das anotações diárias, das gravações em áudio e da produção final. Quanto aos aspectos contextuais da realização desta pesquisa serão descritos na próxima seção.

1.3 Contexto de desenvolvimento da pesquisa

² As produções iniciais originais dos estudantes estão disponíveis em:

https://drive.google.com/file/d/1o_jAkt08Mhp_U9kke_EVaRCPkKecEYIM/view?usp=share_link

³ Acesse em: <https://docs.google.com/forms/d/1Rf3EQpNYwqi9UoRuzdEOjOIZ34TQas-b5Fz8ZKSk39c/edit#responses>

A EEEMFC é uma das escolas mais antigas de Guaporé/RS. Segundo dados do INEP (2021⁴) houve 642 matrículas, sendo: 187 nos Anos Iniciais; 199 nos Anos Finais; 256 no EM e 15 na Educação Especial.

Quanto à infraestrutura a escola possui dependências com acessibilidade, fornece alimentação, há água filtrada, sanitários dentro da escola, banda larga, retroprojektor/projetor; biblioteca, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sala da diretora, sala dos professores, sala de atendimento especial (Censo Escolar 2021, INEP). As disciplinas, ofertadas ao EM, são: Língua/ Literatura Portuguesa; Educação Física; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Língua/ Literatura estrangeira – Inglês; Língua/ Literatura estrangeira – Espanhol; Matemática; Física; Química; Biologia; História; Geografia; Sociologia; Filosofia; Estudos Sociais ou Sociologia e Ensino Religioso.

A carga-horária da disciplina de Língua Portuguesa no EM é de 5h/a, (50 min) semanais. A maior parte dos professores faz parte do Quadro Próprio do Magistério. Os demais professores, assim como eu, são contratados.

Dos 30 estudantes que participaram deste estudo, 25 são assíduos e comprometidos com a aprendizagem, tendo em vista que estão se preparando para a prova do ENEM. Esta turma é resultado da junção de dos 2 segundos anos de 2021 e alguns estudantes que vieram de outras escolas. A idade dos estudantes varia entre 15 e 18 anos. O perfil socioeconômico de adolescentes é heterogêneo, todos contam com acesso à internet em suas casas. Apenas 2 estudantes são da área rural e às vezes precisam sair mais cedo em virtude do horário da condução de transporte.

Parte dos estudantes ainda não escolheu o curso que pretende fazer na graduação, mas em conversa informal, deu-se a impressão que todos pretendem dar continuidade aos estudos. A maioria dos estudantes é questionadora em relação aos assuntos que são tratados durante as aulas, principalmente em relação às questões sociais. Quando o assunto ENEM vem à tona, a maioria dos estudantes fala sobre o temor que sente em relação à prova de redação. No que diz respeito ao nível das capacidades de linguagem dos estudantes não é possível fazer afirmação alguma, tendo em vista que não foi realizado estudo sobre o assunto. O que se pôde perceber, nos 4 meses que antecederam à pesquisa, é que os estudantes demonstraram uma maior dificuldade na inserção de vozes e modalizadores nas produções de textos argumentativos.

Neste contexto escolar, a pesquisa foi desenvolvida, assim como também a geração de dados para fins de análise e comprovação dos resultados.

⁴ Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/43071023-esc-est-ens-med-frei-caneca>.

1.4 Organização da Dissertação

Esta pesquisa compreende mais quatro capítulos, além desta Introdução. O Capítulo 2 apresenta os aspectos legais e pedagógicos que apoiam e contextualizam esta pesquisa: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988), Código de Processo Penal brasileiro (1941), bem como traz apontamentos sobre os documentos prescritivos/orientativos e o ensino de LP, letramento e letramento jurídico.

O Capítulo 3 traz o referencial teórico que deu suporte ao estudo: o ISD e seus desdobramentos teóricos e práticos relacionados ao ensino da LP. Discutimos, portanto, a concepção de gênero, as capacidades de linguagem, o MDG e a SD, principalmente, com base na corrente genebriana: Bronckart (2003; 2006; 2010); Magalhães; Cristovão (2018); Cristovão (2001); Cristovão (2013); Machado; Cristovão (2006); De Pietro; Schneuwly (2006); Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004); entre outros.

No capítulo 4, está destacado o estudo em si. Delineia-se a construção do MDG e a SD planejada em decorrência dele. Logo após, tem-se o desenvolvimento da SD para o ensino do HC, efetivamente aplicado. Por derradeiro, as análises são apresentadas, na perspectiva do desenvolvimento da SD à luz do ISD, com a evolução das capacidades de linguagem e algumas reflexões sobre o desenvolvimento da SD.

O trabalho é finalizado com o Capítulo 5, no qual são realizadas as considerações finais, acompanhadas dos anexos e apêndices. Estes últimos, trazem depoimentos dos estudantes sobre suas impressões a respeito da unidade de ensino do gênero jurídico HC.

2 ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS QUE APOIAM E CONTEXTUALIZAM A PESQUISA

Este capítulo discute e contextualiza aspectos legais e teóricos importantes utilizados para contextualizar este estudo, objetivando auxiliar na compreensão dos elementos que compuseram o desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Sendo assim, traz os principais tópicos e conceitos sobre a legislação que envolve direito e as relações com a cidadania; a BNCC e suas orientações e uma discussão sobre letramento e LJ. A seção é finalizada com a síntese de quatro estudos que tem o ISD como aporte teórico.

2.1 O direito, os direitos humanos e a cidadania

A expressão direito não está pacificada, dado o seu grau de subjetividade. No entanto, é um vocábulo que está presente em nosso dia a dia, tendo em vista que vivemos sob os mandamentos da lei. Em que pese essa dificuldade em conceituar o que seja direito, segundo o Dicionário Jurídico (2016), direito é um termo “polissêmico” e diz respeito a um “Sistema ordenado de preceitos de conduta social, segundo os critérios de justiça e equidade”. Ainda, pode ser entendido como “Faculdade de possuir; de fazer ou deixar de fazer alguma coisa, tendo por limite único a lei” (SIDOU, 2016, p. 342).

Maria Helena Diniz (2012, p. 20) explica que:

O ser humano encontra-se em estado convivencial e pela própria convivência é levado a interagir; assim sendo, acha-se sob a influência de outros homens e está sempre influenciando outros. E como toda interação produz perturbação nos indivíduos em comunicação recíproca, que pode ser maior ou menor, para que a sociedade possa se conservar é mister delimitar a atividade das pessoas que a compõem mediante normas jurídicas (DINIZ, 2012, p. 20).

O direito é um mecanismo que garante aos cidadãos a convivência pacífica em sociedade. No que concerne aos direitos humanos, estes pertencem a qualquer indivíduo, conforme preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948) em seu art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (UNICEF, 1948, p. 1). A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, sendo que grande parte das constituições do mundo contêm os direitos e garantias fundamentais aos seus indivíduos.

O exercício da cidadania está inserido entre os direitos e garantias fundamentais de todos os cidadãos, “entretanto, não tem apenas significado instrumental, quer dizer, significado ligado

à sua importância para o surgimento e a efetivação dos Direitos Humanos. Tal exercício tem também significado constitutivo para a própria existência dos seres humanos em geral” (GOMES, 2016, p. 47).

Para Benevides (1998, p. 2) cidadania e direitos humanos são temas polêmicos quando se pensa em seu significado. A palavra cidadania foi incorporada ao nosso vocabulário de modo a sugerir que representa todo o povo. Por isso, quando se utiliza a palavra cidadania é como se ela representasse o sinônimo de povo, o povo como o conjunto de cidadãos, em seu sentido democrático.

Defender os direitos humanos e promover a cidadania são formas de garantir a dignidade e a integridade das pessoas diante da atuação do Estado e de todo o aparato de poder. Isso assegura que os direitos e deveres dos cidadãos fiquem equilibrados na sociedade, incluindo “combater o preconceito e a discriminação, proteger as populações vulneráveis e exigir do poder público a prestação de serviços e assistência básica” (MP/SC)⁵, o que é feito pelos membros do Ministério Público de cada Estado.

Os direitos humanos dizem respeito aos mesmos direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88). Logo, também estão atrelados aos direitos internacionalmente reconhecidos, os quais amparam todos os indivíduos de uma sociedade, suas lutas sociais e reivindicações de reconhecimentos internos do Estado (GOMES, 2016, p. 25).

A CF/88, norma por excelência da federação brasileira, precisamente em seu artigo 205, descreve que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p.). Portanto, a prática cidadã está relacionada à compreensão que as pessoas possuem sobre seus direitos e seus deveres, garantidos pela CF/88 e ao exercício desses direitos e garantias em seu país.

Outra referência que a CF/88 faz à cidadania é no artigo 5º, inciso LXXVII: “são gratuitas as ações de *habeas-corpus* e *habeas-data*, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, n.p.). Portanto, quando se fala em conhecer um direito e conseguir exigí-lo, por meio de uma ação se está a exercer a cidadania.

Sendo assim, “se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com

⁵ Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/areas-de-atuacao/direitos-humanos-e-cidadania>.

a condição de cidadão” (FREIRE, 2001, n.p.), quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. Não há como falar em prática cidadã se a pessoa vive, por questões sociopolíticas, prejudicada no seu direito de locomoção. Para Freire:

A cidadania que implica o uso de liberdade – de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, ele protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país (FREIRE, 1997, p. 79).

Torcemos para que nenhum estudante ou membro de sua família, em toda sua vida, salvo os futuros advogados, necessite impetrar um HC. Mas, se por acaso precisar, que tenha a liberdade, o conhecimento desse direito constitucional e as capacidades de linguagem como ferramentas para esta prática cidadã. Assim, o conhecimento dos direitos e a possibilidade de exigí-los é um exercício de cidadania, tal qual o direito de locomoção, garantido pela CF/88. Assunto esse que será abordado a seguir.

2.1.1 Constituição Federal de 1988 e *Habeas Corpus*

A liberdade é um dos bens mais preciosos do ser humano. No entanto, há casos em que o Poder Público ou uma instituição privada, mesmo sem mandado judicial ou flagrante delito, ameaça ou retira o direito de locomoção do cidadão. Para explicar que o direito de locomoção existe e há uma forma de exigí-lo construímos esta seção.

A CF/88 é a lei absoluta de um país, ou seja, um apanhado de normas que está acima de todas as outras, chamadas de infraconstitucionais, porque derivam da Lei Maior. Para Mcnaughton:

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é o veículo normativo de máxima hierarquia do sistema jurídico brasileiro, prescrevendo disposições que dão o perfil do Estado e os valores de maior expressão que devem reger nossa sociedade, ao dispor os sobre princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, os direitos e garantias fundamentais, a organização do Estado, dos poderes, a defesa do Estado e das instituições democráticas, a tributação e o orçamento, a ordem econômica e financeira, a ordem social, além de outras disposições (MCNAUGHTON, 2017, n.p.).

Um dos direitos fundamentais é o de locomoção, ou seja, o de ir, vir e permanecer no território brasileiro em tempo de paz. Segundo a CF/88, no que diz respeito a esse direito, tem-se:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...]. (BRASIL, 1988, n.p.).

Isso significa dizer que a lei garante o direito do cidadão de entrar, permanecer, sair ou andar pelo país, sem que qualquer pessoa ou o Poder Público o impeça. A não ser em caso de guerra ou outra situação incomum, como diz o inciso XV, do art. 5º da CF/88, “é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens; [...]” (BRASIL, 1988, n.p.).

Prevendo essas situações, a CF/88 trouxe um instrumento jurídico (forma de pedir ao Poder Judiciário) de proteção a esse direito de locomoção. Trata-se do HC⁶. Melhor explicando, em havendo o descumprimento do que a CF/88 preceitua, qualquer cidadão interessado ou um representante legal e até mesmo a pessoa que foi presa poderá reagir. Essa reação é feita por meio de uma carta (um texto jurídico), denominado de HC, em que a pessoa pode pedir que seu direito de locomoção seja protegido pelas autoridades responsáveis. O objeto do HC é o alvará de soltura ou salvo-conduto. A depender da situação do réu.

Todo cidadão pode redigir esse pedido, quer seja para si mesmo ou para representar uma outra pessoa. Mas para isso é preciso conhecer esse direito e os elementos do HC. Além da CF/88, o Código de Processo Penal também garante esse direito: “Art. 654. O habeas corpus poderá ser impetrado por qualquer pessoa, em seu favor ou de outrem, bem como pelo Ministério Público” (BRASIL, 1941, n.p.). Os detalhes sobre os caminhos para elaborar um HC serão abordados na próxima seção.

2.1.2 O Código de Processo Penal e o *Habeas Corpus*

Como já explicado, o HC é um instrumento adequado para o cidadão buscar seus direitos e assim garantir o direito constitucional. Herkenhoff e Paixão (2008, p. 238) esclarecem:

[...] o constituinte brasileiro de 1987/1988 dotou os titulares de direitos fundamentais de institutos destinados a protegê-los, conhecidos como remédios constitucionais, e que são, na verdade, as garantias, que mencionaremos a seguir. O direito à liberdade de locomoção foi protegido pelo instituto do *habeas corpus* (CR, 5º, LXVIII) contra violência ou coação por ilegalidade ou abuso de poder. O direito de ir, vir e permanecer constitui um direito fundamental dos mais relevantes (HERKENHOFF; PAIXÃO, 2008, p. 238).

No que diz respeito à impetração de um HC (elaboração de um pedido ao Poder Judiciário para que o cidadão possa exercer livremente o seu direito de locomoção) foi observado que o impetrante (quem produz o texto, seja o preso, o advogado, ou qualquer outra

⁶ *Habeas corpus* – (Lê-se: ábeas córpuz.) Literalmente: que tenhas teu corpo ou tome (apresente) o corpo.

pessoa interessada) precisa estar convencido da inocência do paciente (cidadão que se encontra com seus direitos de locomoção ameaçados ou já tolhidos). Isso porque o discurso argumentativo tem por objetivo convencer o Poder Judiciário de que realmente existe uma situação de injustiça. Desse modo, todas as partes discursivas que compõem o HC são indispensáveis neste gênero textual.

Dentro desse contexto, entendemos que o impetrante, no caso desta pesquisa, o aluno, precisa conhecer o art. 5º da CF/88, principalmente o inciso LXVIII e os artigos 647, 648 e 654 do CPP, sem perder de vista o artigo 319 do CPC. Conteúdos esses que estão elencados no Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941, ou seja, no Código de Processo Penal (CPP)⁷. Em sendo um HC uma petição (pedido), é preciso observar o que diz o art. 319 do CPC (CPC, 2015)⁸, sobre os requisitos da petição inicial e depois adaptá-la ao que diz o 654 do CPP (1941).

Sendo assim, a estrutura do HC é composta pelos elementos: 1) endereçamento (nome do receptor, o local das suas atividades, vara, comarca, cidade e Estado); 2) situação do réu (se solto ou preso); 3) número do processo (se houver um em andamento); 4) qualificação de quem está entrando com o pedido de HC (nome completo, profissão, estado civil, CPF, RG e endereço); 5) qualificação do paciente; 6) menção ao art. 5º da CF/88, inciso LXVIII; 7) nome da peça (HC); 8) qualificação do agente coator (quem deu causa à ameaça ou à prisão injusta) 9) resumo dos fatos (narração do que aconteceu ou está acontecendo); 10) fundamentação jurídica (colocar a letra da lei – art. 647, 648 e 654 do CPC - para demonstrar que o fato narrado enseja o HC); 11) pedidos (o que se deseja da autoridade judiciária que vai julgar esse HC, se alvará de soltura ou salvo-conduto); 12) local e data; 13) assinatura do impetrante (aquele que está entrando com o HC em nome próprio ou enquanto representante de alguém).

Portanto, levar essas informações aos estudantes por meio das aulas de LP é um dos caminhos, que está aberto aos professores, haja vista o que dizem os documentos prescritivos

⁷ Art. 654. O habeas corpus poderá ser impetrado por qualquer pessoa, em seu favor ou de outrem, bem como pelo Ministério Público. § 1º A petição de habeas corpus conterá: a) o nome da pessoa que sofre ou está ameaçada de sofrer violência ou coação e o de quem exercer a violência, coação ou ameaça; b) a declaração da espécie de constrangimento ou, em caso de simples ameaça de coação, as razões em que funda o seu temor; c) a assinatura do impetrante, ou de alguém a seu rogo, quando não souber ou não puder escrever, e a designação das respectivas residências. § 2º Os juízes e os tribunais têm competência para expedir de ofício ordem de habeas corpus, quando no curso de processo verificarem que alguém sofre ou está na iminência de sofrer coação ilegal.

⁸ Art. 319. A petição inicial indicará: I - o juízo a que é dirigida; II - os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido; IV - o pedido com as suas especificações; VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados; § 1º Caso não disponha das informações previstas no inciso II, poderá o autor, na petição inicial, requerer ao juiz diligências necessárias a sua obtenção.

em relação ao acesso dos estudantes ao gênero jurídico. Sobre essa discussão teceremos mais comentários na próxima seção.

2.2 Síntese dos documentos prescritivos/orientativos brasileiros e o ensino de Língua Portuguesa

Os conteúdos ministrados nas escolas não são ofertados de maneira aleatória. Há um compêndio de determinações que servem de eixo-norteador da grade curricular, para que todos os estudantes, onde quer que estejam, possam ter acesso aos conteúdos básicos, com vistas ao pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, o ensino da LP é obrigatório no ensino básico, e deve acontecer de acordo com a realidade socioeconômica de cada região do país (BRASIL, 1996, n.p.).

Foi a partir da previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estruturou o ensino fundamental e estabeleceu os objetivos para o ensino fundamental (DF) e o ensino médio (EM).

Após a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, nove países assinaram a Declaração de Nova Delhi, visando a “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p. 14). A partir da Declaração de Nova Delhi, o Ministério da Educação passou a elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), objetivando recuperar a escola fundamental e o aprimoramento contínuo.

A responsabilidade do Poder Público com a educação de todos foi ampliada, conjuntamente com a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que deu prioridade ao EF, orientando que Estados e Municípios também participassem do financiamento desse nível de ensino. A Lei Federal (LDBN) nº 9.394, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolidando e ampliando o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 14). O art. 22 da LDBN preceitua que a educação básica deve garantir a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, reforçando a importância de oferecer a todos uma formação básica comum, com diretrizes que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1997, p. 14).

Dessa forma, a LDBN fortaleceu a organização dos currículos, flexibilizando seus componentes e confirmando o “princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática” (BRASIL, 1997, p. 14).

Os Parâmetros PCNs servem, portanto, de referência na qualidade da educação no ensino fundamental em todo o País. Logo, os PCNs têm como objetivo “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional”, proporcionando, assim, a realização de “discussões, pesquisas e recomendações”, por meio da “participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997, p. 13).

A ideia dos PCNs é de uma proposta que possa ser utilizada conforme as necessidades do currículo de cada região, onde cada governo terá a oportunidade de transformar a realidade educacional das escolas. Portanto, é um modelo que busca a “diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 13).

No ano de 2000, o governo federal estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) para “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 5). Segundo esse documento, a LP é responsável pela prática cidadã, porque é por meio dela que o aluno se constrói enquanto indivíduo na sociedade. (BRASIL, 2000).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2007), são oriundas de amplas discussões entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Essas orientações têm o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, porque a qualidade do ensino é essencial para a inclusão e democratização dos cidadãos do país.

Nas OCEM há um ponto importante a ser salientado que se refere ao letramento. Os projetos de letramento vão ao encontro das propostas de inclusão digital e social e atendem a uma finalidade educacional, por possibilitarem o desenvolvimento da consciência sobre cidadania.

No uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de

“alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades lingüísticas homogêneas de leitura e escrita (BRASIL, 2007, p. 106).

Portanto, saber ler, escrever e falar não tem significado de letramento. Letrar é conduzir o estudante à compreensão do mundo, por meio da identificação dos elementos que compõem todos os processos de comunicação. Logo, oportunizar o estudante à aprendizagem de um gênero jurídico, qual seja, o HC, também é uma das formas de letramento.

Posteriormente aos documentos já mencionados, em 2017 foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar a construção dos currículos e as propostas de ensino da educação básica, tanto das escolas públicas quanto nas particulares (BRASIL, 2017). Este documento, segundo a Portaria nº 1.570/2017, evidencia “os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1). Para alcançar esses direitos e objetivos, a BNCC elencou dez competências gerais e as definiu como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Em relação às dez competências trazidas por esse documento, tem-se:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e

promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

O que se percebe é que a perspectiva dos PCNs se aproxima da BNCC, quando ambos consideram a linguagem como um processo de interação entre sujeitos. Dias, Ferreira e Silva (2019, p. 22) afirmam que os PCNs estão mais voltados para o sistema de leitura, enquanto a BNCC “contempla as condições de produção, circulação e recepção dos textos, nas dimensões linguístico-semióticas, textuais e discursivas” (DIAS; FERREIRA; SILVA, 2019, p. 22). Dessa forma, a BNCC, no que diz respeito à LP, traz uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2017, p. 67). Nessa linha de raciocínio, a BNCC fala que cabe à disciplina de LP o papel de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 63).

Do ponto de vista da BNCC (BRASIL, 2017, p. 75), “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. Até porque a intertextualidade é uma constante no ensino da LP, cujo grau de complexidade das leituras abordadas vai aumentando segundo à maturidade intelectual do aluno. Quanto a esse assunto, a BNCC prescreve que a necessidade intelectual de atividades de leitura deve ser ampliada pouco a pouco, iniciando nos anos iniciais do EF até o EM. Este caminho é complexo e precisa de articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorizações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das

TDIC; • da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 75).

Dentro das habilidades contempladas pela BNCC, mais precisamente no ensino fundamental, uma delas é a de “analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política [...] e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição, [...] suas marcas linguísticas, [...] mecanismos de modalização etc” (BRASIL, 2017, p. 149). Logo, entendemos que a inserção do letramento jurídico no EM, por meio da SD, encontra fundamentos nos preceitos da LDB, BNCC, CF/88 e demais compêndios legais. Quanto à diferença entre letramento e LJ será melhor explanada na próxima seção.

2.3 Letramento e letramento jurídico

Letramento e LJ são dois temas importantes para este estudo, portanto, serão discutidos nesta seção. De acordo com Soares (2014, p. 32) “a palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa [...]”. Em que pese esta ausência de definição, a autora faz um arrazoado da seguinte forma:

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: letra -, do latim *littera*, e o sufixo - **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18). (Grifo da autora).

Nesse mesmo sentido, a definição de Soares (2014, p. 47) para o vocábulo letramento é a seguinte: “LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (grifo da autora). A partir dessa fala, percebe-se que o letramento está atrelado à prática cidadã.

Para Rojo (2010, p. 26), “os novos estudos do letramento definem práticas letradas como os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Desse modo, o letramento vai além de saber ler e escrever, ou seja, diz respeito ao agir humano dentro da sociedade, até porque “o letramento está ligado ao contexto social, sendo situado e presente em múltiplas práticas” (ROJO, 2012, p. 129).

O letramento é uma prática que vai além dos muros escolares. Pereira (2014) menciona que:

Nesse panorama, faz-se necessário, então, ultrapassar as fronteiras de espaço escolar imediato para investigar uma área pouco explorada: o hermetismo da linguagem jurídica, que tanto nos afeta como cidadãos e que deve, portanto, ser redimensionado de modo a possibilitar um acesso mais amplo a esse letramento, o que nos reconduzirá, mediata e necessariamente, à dimensão do espaço pedagógico (PEREIRA, 2014, p. 160).

Quanto à linguagem jurídica, há documentos legais que também mencionam a questão de se ofertar ao educando o acesso a essa linguagem. A BNCC, ao se referir à área da Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio, dá prioridade a cinco campos de atuação social (BRASIL, 2017): a) o da vida pessoal; b) o das práticas de estudo e pesquisa; c) o do jornalístico-midiático; d) o de atuação na vida pública; e) do campo artístico (BRASIL, 2017, p. 578).

Dentro da mesma perspectiva de letramento, as OCEM (BRASIL, 2008) também versam sobre práticas de linguagem capazes de levar o aluno às mais diversas situações de comunicação. Segundo esse documento:

[...] a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes (BRASIL, 2008, p. 28).

Logo, é possível entender que o desenvolvimento do LJ no EM encontra guarida tanto nos estudos mencionados acima quanto na própria BNCC. É por meio dele que professores e estudantes podem conhecer, entender e discutir criticamente noções básicas de seus direitos e deveres como cidadãos, desenvolvendo suas capacidades de linguagem, com vistas à realização de práticas sociais significativas para a vida em sociedade. De forma sucinta, o LJ pode ser traduzido também como a interpretação e aplicação da lei, no que diz respeito aos direitos constitucionais e processuais. Portanto, quando não se domina o agir languageiro da esfera jurídica, não se pratica a cidadania em sua plenitude. Este agir languageiro da esfera jurídica pode alcançar os estudantes do EM por meio do desenvolvimento de uma SD.

O próximo Capítulo tem como propósito trazer uma discussão teórica sobre ISD e seus desdobramentos, pois, são estes tópicos que serviram de apoio científico para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO APOIO TEÓRICO AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Este Capítulo é central neste estudo, por ter como propósito discorrer sobre o ISD, explicitando conceitos e discutindo a relação com o ensino e a aprendizagem de LP.

Nascimento e Gonçalves (2018) afirmam que a preocupação central do ISD é o papel da linguagem na ontogênese humana. Magalhães e Cristovão (2018) enfatizam que o ISD ao convergir com o interacionismo social considera que “o desenvolvimento humano ocorre numa perspectiva dialética e histórica” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 23). Portanto, é na socialização que acontece a formação e o desenvolvimento humano, onde a linguagem tem papel fundamental.

Para Bakhtin, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). O estudioso aponta, ainda, que a língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Em síntese, linguagem e língua, na perspectiva social, são compreendidas como atividades de comunicação nas relações humanas. Além disso, fica explícito o caráter ideológico do enunciado, porque “ao materializar o texto, são feitas as relações entre língua, ideologias e visões de mundo” (PAVIANI, 2012, p. 60).

Nesse sentido, é mais pertinente um ensino que dê ênfase à natureza e à variedade dos gêneros ao invés de focar a abstração excessiva da língua, pois, nesse caso, considera-se a linguagem como algo inerente ao enunciado e, desse modo, procura-se reativar o vínculo entre língua e vida.

Dessa forma, considerando essas concepções que, também, sustentam esta pesquisa, detalhamos a seguir o ISD, ou seja, “a ciência do humano” (BRONCKART, 2006).

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O objetivo desta seção é discorrer e trazer um panorama do ISD, a partir de estudos dos textos de Bronckart (2003; 2006; 2008; 2010) e demais estudiosos dessa corrente.

A criação do projeto ISD teve origem durante a formação de Bronckart, cujos estudos começaram na Bélgica, em 1966, sob orientação de Skinner, Richele. Mas foi nas teorias de Leontiev, Luria e Vygotsky que Bronckart escreveu sobre o papel regulador da linguagem, entre 1971 e 1973. Mais tarde, em Genebra, Bronckart trabalhou com Sinclair De Zwart. Depois de 1982 estudou Bakhtin e a análise do discurso, a partir de amistosos debates com Jean-Michel Adam. No ano de 1976, em Genebra, Bronckart voltou o seu olhar para a transposição didática. Em companhia de Daniel Bain e Bernard Schneuwly organizou uma estrutura de formação/pesquisa buscando métodos racionais e, ao mesmo tempo, didáticos para a aprendizagem da expressão escrita. Como resultado pela busca de um procedimento didático nasceu o ISD. A partir daí os estudos foram direcionados à elaboração e testagem da SD com o objetivo de encontrar um modelo de teoria que sustentasse e esclarecesse esse procedimento de ensino (BRONCKART, 2006b). No tocante à SD e ao MDG haverá uma seção separada para discutir os assuntos.

O ISD tem por finalidade evidenciar que “as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursivos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006b, p. 10). Isso significa que a construção humana, em todos os âmbitos, está atrelada às atividades de linguagem. Para esse genebrino o ISD concebe que o obstáculo da linguagem é a coluna mestra e/ou categórica para o conhecimento do ser humano. Acerca do princípio do ISD, este projeto abarca todos do “interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais” (BRONCKART, 2006b, p. 10). À vista disso, o ISD deseja ser concebido, não como uma forma de analisar a língua, a psicologia, a sociologia ou outra corrente de forma fragmentada, mas sim como uma ciência do humano (BRONCKART, 2006b). Nesse rumo, Magalhães e Cristovão (2018), também ressaltam que “valendo-se de vários princípios, entre eles os vygotskyanos, o ISD nega a compartimentalização do saber, buscando aspectos da Filosofia, da Linguística, da Sociologia e da Psicologia para entender os fenômenos” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 23).

Cabe lembrar que o ensino dos gêneros textuais é preconizado pelo ISD, porque oportuniza ao ser humano o aprimoramento da linguagem nos mais diversos contextos sociais (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Quanto a esse assunto, abordaremos na próxima seção.

3.1.1 Discutindo o gênero a partir do ISD

A compreensão do que seja gênero no ISD é fundamental neste trabalho. Portanto, trazemos aqui alguns teóricos para essa discussão. À vista disso, a corrente teórica deste projeto, qual seja, o ISD, propõe o estudo dos gêneros como forma de aquisição das capacidades de linguagem para um agir social, em virtude de que “ações de linguagem produzidas por um agente, são sempre materializadas em forma de textos, que envolvem aspectos lexicais, sintáticos, materializados em modelos de organização textual de uma língua” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 25).

Nessa lógica, conhecer um gênero é poder agir por meio da linguagem, quer seja, essa “ação de expor um conteúdo” escrito ou oral (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 25). As autoras lembram que o meio social já dispõe de discursos pré-construídos, bem como os gêneros de textos. Assim, o ISD vem como inspiração para o ensino da língua a partir de uma visão holística de se compreender as nuances que envolvem o ensino de um gênero, quer seja oral ou escrito:

O ISD não se pretende uma solução para os problemas do ensino de linguagem na escola, mas, sim, apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos, promovendo o ser humano a autor de seu próprio discurso e capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita) (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 22).

Acerca dessa linha de pensamento, “uma das teses centrais do interacionismo sociodiscursivo é que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discursos é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativa” (BRONCKART, 2006b, p. 153). Na instituição escolar, ao que Bronckart (2006b) chamou de segundo nível de análise, o professor é o mediador entre as capacidades de linguagem que o aluno já traz consigo e o que ainda precisa ampliar para um determinado gênero.

Bronckart (2006b, p. 137) ressalta que “para compreendermos aquilo que é específico no funcionamento humano” carece de observar a partir do agir coletivo porque é ali que se edificam, “tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006b, p. 137). Ainda para o autor, “o termo agir tem, para nós, um sentido genérico: ele designa qualquer comportamento ativo de um organismo” (BRONCKART, 2006b, p. 137).

Para Magalhães e Cristovão, dentro das “atividades coletivas, temos um agir geral [...] no âmbito deste agir geral, o agir de linguagem se refere ao agir comunicativo (verbal) específico da espécie humana” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 2). As atividades de linguagem são praticadas dentro das atividades coletivas em que o indivíduo age de acordo com sua capacidade de linguagem, que adquiriu em seu histórico social e vai adquirindo durante a

vida toda. Quando se produz um texto, seja ele escrito ou oral, impreterivelmente a pessoa escolhe e seleciona os “mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística” (BRONCKART, 2006b, p. 143). Até porque, geralmente os componentes de cada gênero já estão, ao menos por hora, consolidados. O agir está atrelado às capacidades de linguagem, como será explicitado ao final deste capítulo.

Na perspectiva do ISD, o plano da análise textual é descendente (BRONCKART, 2010, p. 169). Ou seja, do macro para o micro, começando por estudar as “interações sociais para perpassar os gêneros e, por fim, tratar, como fazemos no ensino, das unidades e estruturas linguísticas no interior dos gêneros” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 26). Olhando para a organização do texto, o ISD o enxerga de forma tridimensional, como se houvesse uma folha grande, dentro desta, uma média e por último uma pequena dentro da média:

[...] nosso modelo do ‘folhado textual’ pretende ilustrar uma verdadeira arquitetura [...] comportaria uma infra-estrutura, um espaço de heterogeneidade (pelo encaixamento de tipos de discursos e de sequências) e dois níveis superpostos, que seriam espaços de operacionalização de mecanismos coesivos, que visam a atenuar a heterogeneidade proveniente do nível de base”. (BRONCKART, 2006b, p. 167).

Todo texto tem uma arquitetura, cuja variação vai depender do gênero. Este, por sua vez, é fruto de interações humanas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Isso significa dizer que um texto não é uma composição estática. A ação do homem, em suas práticas languageiras, quer sejam de instruir, argumentar ou outras, vai criando textos do mesmo gênero, de acordo com a situação comunicacional.

Cabe observar, primeiramente, a respeito da diferença entre tipo e gênero. O tipo está inserido no interior do gênero. Nessa linha de raciocínio, Bronckart explica da seguinte forma:

Os gêneros são formações sócio-linguageiras fechadas (são gêneros de textos), organizadas segundo modalidades heterogêneas, em função de determinações heterogêneas; o que podemos, em consequência, é apenas descrevê-los. Os gêneros articulam e combinam de diversas maneiras entidades que chamamos de “tipos”. Um texto empírico pertencente a um gênero combina, portanto, através de modalidades de encaixe e de hierarquizações múltiplas, segmentos pertencentes a um determinado tipo (BRONCKART, 2003, p. 66).

Bronckart (2006b, p. 141) defende que o conceito de gênero tem o “intuito de evitar [...] obstáculos que preferimos reservar a noção de gênero somente aos textos (gêneros de textos).” O autor ainda propõe “utilizar, para outros níveis, as fórmulas espécies de atividade geral e espécies de atividades de linguagem (ou espécies de discursos)” (BRONCKART, 2006b, p. 141).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concebem gênero a partir de três pontos de análises, advindas da teoria bakhtiniana, como os próprios autores discorrem:

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que forma sua estrutura (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Essas dimensões bakhtinianas configuram parâmetros para o agrupamento dos gêneros, quando nos deparamos com determinadas dúvidas a respeito da identificação dos incontáveis textos existentes no mundo da comunicação.

Na visão de Jurach (2015), o ISD concebe o gênero como um instrumento de comunicação, cujo conteúdo varia conforme necessidade da situação de fato. Para a autora:

Na perspectiva sociointeracionista e discursiva, os gêneros textuais são entendidos como realizações que tipificam os textos no seu funcionamento social, pois apresentam características prototípicas que são marcadas linguisticamente, visam a realizar ações, funcionam por meio de conhecimentos linguísticos, de mundo, culturais e afins e são construtos, alguns mais estáticos e outros mais dinâmicos, que cumprem funções na sociedade (JURACH, 2015, p. 37).

Na BNCC (BRASIL, 2017), o vocábulo gêneros aparece 256 vezes. No entanto, não há um conceito desse substantivo. Tem-se, neste documento, as expressões: gêneros textuais; gêneros jornalísticos; gêneros legais e normativos; gêneros didáticos-expositivos; gêneros narrativos, gêneros literários; gênero oral; gênero escrito; gêneros multissemióticos, entre outros. Os apontamentos desse documento é que os textos pertencem aos gêneros e estes estão presentes em todas as práticas sociais do dia a dia (BRASIL, 2017). Dentre outros exemplos de gêneros, a BNCC traz as cantigas de roda, as receitas, agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos, brincadeiras, lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, entre outros. Também não encontramos na BNCC a referência ao gênero HC.

A respeito desse gênero, há dois tipos de HC, o preventivo, que é para as situações de ameaças de prisão injusta, e o repressivo, que é para os casos em que já houve a prisão injusta. No HC preventivo, o objeto do pedido é o salvo-conduto. No repressivo, o objeto do pedido é o alvará de soltura (TJDFT, 2021).

Fachini explica que “O HC preventivo é utilizado nos casos em que ainda não houve privação de liberdade, mas ela está sob ameaça concreta e iminente por conta de algum ato anterior” (FACHINI, 2021, n.p.). Por outro lado, o HC repressivo almeja a liberdade de outrem que tenha sido cassada por alguma ilegalidade ou abuso de poder” (FACHINI, 2021, n.p.).

Portanto, a partir do que diz a CF/88, o gênero HC tem como função proteger a liberdade de ir, vir e permanecer de todos os cidadãos em caso de atos de excesso cometidos pelo Estado.

A necessidade de trazermos à baila este assunto, entre outros fatores de grande relevância, é a de que esta pesquisa está atrelada ao estudo e ao ensino do HC, por meio da mobilização das capacidades de linguagem. Para a discussão sobre estas últimas elaboramos a próxima seção.

3.1.2 As capacidades de linguagem

A faculdade de se comunicar é uma das habilidades do ser humano. O simples choro de um bebê já é uma forma de comunicação. Com o passar dos anos essa capacidade de comunicar-se vai se transformando segundo as situações de comunicação, o convívio em sociedade e o contato com os diferentes gêneros textuais. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, “Dentre as diferentes atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a uma atividade geral de representação-comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63). Portanto, esta seção tem por objetivo discorrer sobre as capacidades de linguagem para demonstrar, ainda que de forma sumária, quais aspectos textuais e conhecimento devem ser mobilizados em cada uma delas.

Na esfera educacional, em relação à LP, o ensino dos gêneros textuais tem por objetivo modificar as capacidades de linguagem dos estudantes (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Para Schneuwly e Dolz (2004), seguidos por Magalhães e Cristovão (2018), essas capacidades de linguagem são três: as capacidades de ação (CA); as capacidades discursivas (CD); e as capacidades linguístico discursivas (CLD). No entanto, com vistas aos “aspectos ideológicos e multimodais das interações” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 29), outras duas capacidades de linguagem se fizeram necessárias, ou seja, as capacidades multissemiótica (CMS) e as capacidades de significação (CS).

As CA dizem respeito à leitura do todo, no sentido de quem é o autor, o emissor, o receptor, o assunto, o momento de produção, a esfera social de circulação desta comunicação e os conteúdos para uma determinada situação de comunicação (CRISTOVÃO, 2001).

Segundo Cristovão, et al. (2010) a CD está atrelada à compreensão de vários aspectos, bem como, a organização do conteúdo, o conteúdo, o emissor, o receptor, o momento da produção, o objetivo do texto e o teor, a esfera social de ambos os polos da comunicação, ou seja, uma leitura de todos os aspectos que envolvem uma determinada situação de comunicação. Ainda para as autoras, a CD está conectada à infraestrutura do texto.

Cada parágrafo de um texto é elaborado com palavras, que se ligam a outras, que se ligam a outras e assim sucessivamente, de acordo com o sentido de cada uma, do objetivo a ser alcançado pelo emissor e de forma coerente. Essa capacidade de utilizar os tempos verbais, os conectivos, os modalizadores, a inserção de vozes, as conjunções e demais expressões de forma adequada à situação de comunicação, é a CLD (CRISTOVÃO, 2001). Segundo a autora, essas capacidades de linguagem abarcam os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

O ser humano se comunica através de uma infinidade de meios. Além do texto escrito há o oral, a pintura, a fotografia, os símbolos, as músicas, os desenhos, as cores, os sons, dentre outros. Logo, a CMS é esta, ou seja, a que está relacionada à leitura e compreensão da mensagem que vai além da verbal (MAGALHÃES; GARCIA-REIS; FERREIRA, 2017). Essas capacidades foram apresentadas por Dolz (2015) após este teórico verificar que é preciso analisar a multimodalidades no campo da linguagem, ou seja, que se deve considerar a capacidade de linguagem necessária – a multissemiótica – para a leitura de textos não verbais como: placa de trânsito, os recursos tecnológicos, símbolos, imagens, cores, sons entre outros.

A produção de um texto, seja ele oral, escrito, desenhado, sonoro, em libras ou em outras formas, tem um propósito, uma ideologia, uma intenção, uma finalidade. As CS dizem respeito à compreensão desse aspecto, estão situadas no plano do discurso/ideologia e fazem parte da análise pré-textual (CRISTOVÃO, 2013). Essas CS levam à inferência entre o texto e a maneira de pensar, agir e sentir do emissor (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO et al., 2010). Também, é por meio dessas capacidades de linguagem que o sujeito elabora mapas semânticos, compreende os valores construídos pelo coletivo e, assim, constrói sua própria leitura de mundo (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

A ligação que se faz entre o ISD, as CL, a SD e o ensino de gênero pode ser melhor compreendida quando se tem em mente que todos convergem para a formação do humano, conforme a proposta de Magalhães e Cristovão (2018). Neste sentido, as autoras sustentam que ao se trabalhar com os gêneros textuais, há a possibilidade de que estudantes se aproximem de “práticas sociais de uso da linguagem, dentro de um contexto de ensino e aprendizagem, no qual os gêneros sejam alocados didaticamente como saberes a ensinar” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 11).

As capacidades de linguagem são habilidades que o ser humano adquire ao longo da sua vivência. Estas vão se transformando nas mesmas proporções em que o sujeito faz novas leituras de mundo, resultando, assim, em novas práticas sociais. Portanto, ensinar os estudantes

um gênero jurídico, é proporcionar a eles uma modificação nas suas capacidades de linguagem para o exercício da cidadania.

Logo, considerando os pressupostos do ISD, o grupo de Genebra evoluiu para a proposta de ensino dos gêneros textuais na escola, como forma de desenvolver as CL dos estudantes. Para isso, a compreensão de dois dispositivos didáticos é fundamental, os quais serão discutidos na próxima seção: o MDG e a SD.

3.1.3 O modelo didático de gênero (MDG)

O MDG tem por objetivo colocar o professor em contato com o gênero textual para que o docente tenha condições de selecionar os elementos ensináveis. Esses elementos serão o subsídio para o planejamento de uma SD. Por isso, o MDG precede à SD, afinal é preciso apropriar-se do gênero, para depois ensinar. Logo, com o propósito de discorrer sobre os aspectos que envolvem o MDG esta seção foi elaborada.

Segundo Magalhães e Cristovão (2018) o MDG foi rascunhado pelos genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly com o propósito de encontrar uma forma de ensinar a oralidade da língua materna, por volta de 1996. No Brasil, o primeiro estudo a dar pistas do MDG, sob os andaimes teóricos do ISD, foi de Anna Rachel Machado, em 1995 (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Ainda segundo as autoras, após a publicação do livro a pesquisa acabou ampliando os horizontes para outros estudos direcionados ao MDG.

O objetivo dos estudos que levaram à gênese do MDG era o de determinar o que poderia ser ensinado de um gênero e em que medida poderia ser realizado esse ensino. Portanto, o MDG visa estabelecer o objeto, aspectos e demais características do gênero que podem ser ensinadas aos estudantes (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006). É por meio desse instrumento que o professor inteira-se do contexto de produção, tipos de discursos, sequências textuais, mecanismos de textualização e demais segmentos, para depois poder ensinar aos estudantes, por meio da SD. Metaforicamente falando, o MDG é a bússola, que guia o professor para a seleção dos conteúdos de um gênero oral ou escrito a serem ensinados, por meio de um procedimento chamado de SD.

Na construção do MDG leva-se em consideração se os resultados condizem com a normatização dos documentos oficiais, com os conhecimentos linguísticos e psicológicos dos estudantes e com as capacidades de aprendizagem da turma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Da mesma forma, observar os três princípios, quais sejam, o da legitimidade, que está relacionado aos conhecimentos que o professor tem sobre as questões

linguísticas do gênero, segundo os especialistas; da pertinência, quer dizer, quais os saberes que os estudantes trazem consigo e o seu potencial para a aquisição de novas capacidades; e do efeito de solidarização, que está atrelado à questão do novo conhecimento se somar ao anterior e com isso criar uma realidade distinta da que se tinha antes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Normalmente o MDG é “constituído em cinco componentes essenciais: a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo: os conteúdos específicos: a estrutura textual global; as operações languageiras e suas marcas linguísticas” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2006, p. 23). Sabendo-se que um texto traz inúmeras possibilidades de exploração, são essas partes integrantes do MDG que auxiliam o professor a determinar o que será ensinado, considerando-se as necessidades ou demandas dos estudantes.

Em relação à quantidade de textos em que deve ser realizada a pesquisa para a construção do MDG não há indicações. A prescrição é que o estudo deve ser realizado em “vários textos de gêneros idênticos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557), tendo sempre em vista os seguintes elementos basilares:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:- as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciatador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;- as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos; - as características lexicais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557).

Nesse sentido, cabe trazer o resumo de um MDG elaborado por Dolz, et al. (2004), com vistas ao ensino da exposição oral. As características gerais desse gênero são: acontece em uma situação de comunicação; é bipolar (orador ou expositor e auditório); o tema é apresentado pelo orador, enquanto especialista e o auditório enquanto aprendiz. Quanto às dimensões ensináveis desse gênero, tem-se:

- a) a situação de comunicação: local (sala de aula); emissor (o estudante - orador ou expositor); receptor (o público – os estudantes); o tema (sobre um assunto para enriquecer o

conhecimento); o papel do emissor (transmitir um conteúdo); o papel do receptor (alguém que quer aprender algo); objetivo (ensinar e aprender);

b) a organização interna da exposição: triagem das informações; organização dos elementos; hierarquização desses elementos; ideias principais e ideias secundárias; progressão temática clara e coerente. As partes, para fins de atividade de ensino: a) fase de abertura; b) uma fase de introdução do tema; c) a apresentação do plano da exposição; d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; e) uma fase de recapitulação e síntese; f) a conclusão; g) o encerramento;

c) as características linguísticas da exposição: coesão temática (então, falemos agora, é preciso agora, dentre outros); sinalização do texto (sobretudo, então é evidente, não podemos, podemos mudar, é imprescindível, portanto, nós vimos que, sobretudo, falarei primeiramente, como veremos, farei uma pausa, passaremos agora, vamos falar); inserção de vozes (o exemplo de Coltier 1998 serve para); paráfrases e definições (um arcadismo que, uma palavra ainda viva entre nós).

Portanto, ainda segundo os autores, o MDG tem de observar os seguintes objetivos que levam à aprendizagem dos estudantes em relação ao gênero exposição oral:

a) tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc;

b) exploração das fontes de informação, utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);

c) estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;

d) desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;

e) antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);

f) desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão), de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;

g) tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;

h) preparação e oralização das notas (DOLZ, et al., 2004).

Para Dolz, et al. (2004), o MDG leva o professor a familiarizar-se com as características de cada gênero, desde que sejam observados os vários aspectos, a saber: em que espaço da sociedade este gênero é produzido (em casa, no fórum ou outro espaço geográfico); em que

contexto social esse gênero foi produzido (a partir do nascimento de uma pessoa, uma compra e venda, uma petição ao juiz ou outra circunstância); quem é o emissor (irmão, amigo, a cozinheira, o tio ou outro); quem é o receptor (sobrinho, vizinho, filho, cônjuge ou outra); qual papel social emissor (advogado, padre, professor, juiz, cartorário, ou outro); qual o papel social que o receptor exerce (representante legal, educador, escriturário, juiz de paz, ou outro); a finalidade da construção desse objeto de comunicação (dar uma informação, passar uma receita, informar um fato extraordinário, documentar, ou outro). O emissor espera uma ação do receptor (pedido de compras), ou não espera (diário pessoal). Isso porque cada gênero tem um propósito, por exemplo, no de injunção prevalecem os verbos no imperativo (faça, desloque, remova), enquanto no da declaração empregam-se os verbos no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo (declaro, participou); o gênero foi elaborado (para uma situação de comunicação individual ou coletiva, pública ou privada); como o texto é organizado (se é no momento em que uma situação está ocorrendo, como por exemplo, a Ata de uma assembleia, onde à medida que os fatos ocorrem vão sendo relatados em tempo real, ou se posterior a um evento, como no caso das reportagens, novelas, notícias e afins); quais palavras são próprias de cada gênero (formal, informal); em que pessoa é o escrito o texto (primeira do singular ou do plural, ou outras). (DOLZ, et al., 2004).

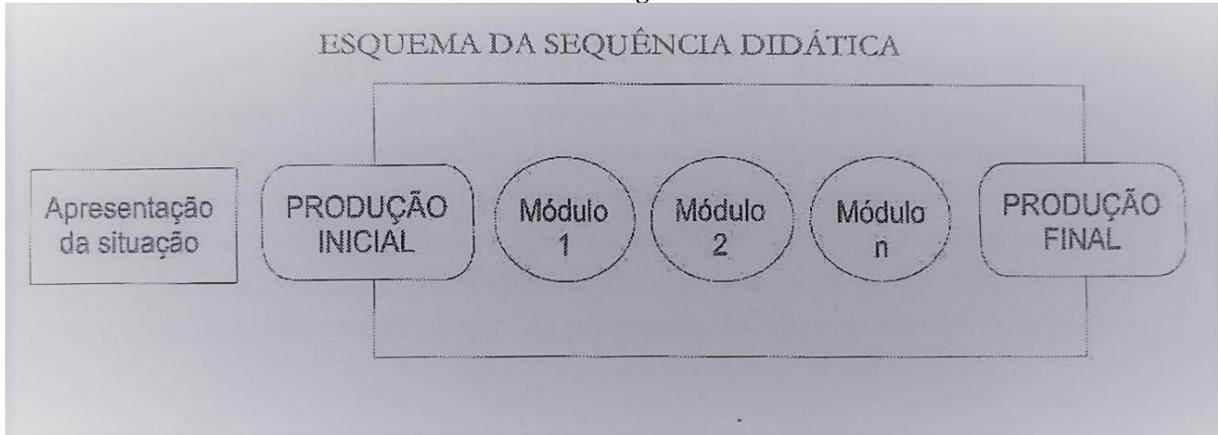
Dessa forma, o professor, após ter aprendido ou revisado um gênero, seja oral ou escrito, define, por meio do MDG, o que ensinar, até onde ensinar e como ensinar aos estudantes. A partir dessa análise do gênero a ser ensinado, o professor é capaz de elaborar suas ações pedagógicas por meio da SD. Assunto esse que será abordado na próxima seção.

3.1.4 A sequência didática como dispositivo de ensino

A SD como um procedimento de planejamento para se ensinar um gênero textual no contexto escolar foi proposta e descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly no início dos anos 2000 e apresentada oficialmente no Brasil, no famoso livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com a tradução e organização das estudiosas brasileiras Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. A SD teve como objetivo principal responder ao questionamento de como ensinar a expressão oral e escrita, observando-se exigências específicas como o fato de se ter um encaminhamento semelhante e diferenciado, simultaneamente, para o ensino da oralidade e da escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Esse “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, e em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), quer dizer, a SD, tem como estrutura de base, a seguinte:

Figura 1



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

O procedimento da SD, à luz da proposta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), requer ações pedagógicas que devem ser observadas. Isso se faz necessário à medida que há passos a serem seguidos, como se verá adiante.

Quanto à apresentação da situação, os autores lembram que “trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) Apresentação de um problema de comunicação bem definido [...]; b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Os estudiosos enfatizam que, na primeira dimensão, cabe ao professor explicar aos alunos de forma clara e precisa o objetivo do projeto e a situação de comunicação para que eles assimilem da melhor forma possível como deverão agir, identifiquem o problema a ser resolvido e produzam o texto. Assim, ao professor cabe indicar aos alunos algumas questões norteadoras:

Qual é o gênero abordado? [...]. Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha, a ser realizada para a rádio escolar, de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, [...]. Pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado. A quem se dirige a produção? [...]. Que forma assumirá essa produção? Gravação em áudio, vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula. Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A segunda dimensão diz respeito à preparação dos textos que serão produzidos pelos alunos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, é o momento em que o professor prepara o teor dos textos que os alunos produzirão. É preciso que os alunos tenham a percepção da relevância do

assunto sobre o qual vão escrever. Os alunos precisam ter acesso aos elementos que compõem, por exemplo, um conto, quer dizer, saber que este gênero carece de personagens, ações, espaço geográfico, espaço físico e demais conteúdos; antes da produção inicial o aluno tem de estar familiarizado com os assuntos, temas, conteúdos, discursos que compõem cada gênero textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Importa lembrar que as atividades da SD “não podem evidentemente abordar todos os aspectos necessários para o domínio de um determinado gênero, portanto, eles devem ser escolhidos com base no critério de transferibilidade das aprendizagens a outros setores da organização textual” (BRONCKART, 2010, p. 173).

No que diz respeito à produção inicial, mesmo que os alunos não consigam produzir totalmente o gênero em questão, não significa fracasso, até porque ao menos uma ou outra característica do gênero, a produção do aluno consegue alcançar. O resultado dessa primeira produção será o fio condutor para as próximas intervenções do professor. Quer dizer, é o diagnóstico que permite ao professor compreender as lacunas no conhecimento do aluno a respeito da produção do gênero abordado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os autores destacam que essa primeira produção não requer um destinatário real, ou seja, pode ser endereçado à própria turma; será ela que irá regular a SD, para os alunos e para o professor.

Os proponentes desse dispositivo, esclarecem quanto à avaliação, que nas primeiras produções não será atribuída uma nota. Essas devem servir para a observação do professor, para que ele possa aprimorar a SD, “modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Sintetizando, “a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Dependendo das dificuldades demonstradas pelos alunos, o professor pode propor releitura de outros textos, sejam os produzidos pelos próprios alunos da turma ou até mesmo outros exemplares. Os autores recomendam que o professor sugira discussões a respeito das dificuldades encontradas pela turma ao longo do processo. Sendo assim, no que tange ao quadro de dificuldades encontradas durante essa produção, é possível “introduzir uma primeira linguagem comum entre os aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

No esquema apresentado pelos grupos, após a produção inicial, aparecem os módulos, que podem ser um, dois ou mais, ficando a critério do professor a organização desses. Em relação ao Módulo 1, os autores destacam: 1) as dificuldades apresentadas na primeira produção escrita ou oral serão trabalhadas nos módulos, ou seja, são os momentos em que serão ofertados aos alunos os recursos necessários para sanar tais dificuldades; 2) ocorre a decomposição do texto produzido escrito ou oral para se trabalhar, agora, cada dificuldade apresentada na produção inicial; 3) há 03 (três) perguntas a serem feitas a respeito da não conformidade encontrada na produção inicial: a) mediar o conhecimento do aluno em relação a quais dificuldades apresentadas na primeira produção?; b) de que forma se constrói um módulo para sanar as lacunas apresentadas por cada aluno?; c) a sondagem para análise da aquisição do conhecimento adquirido em cada módulo será feita de que forma? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No saneamento das dificuldades de aprendizagem observadas na primeira produção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem tratar essas lacunas de diversos níveis na produção textual, inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem. Os autores evidenciam quatro níveis principais na produção de textos:

Representação da situação de comunicação. O aluno deve aprender a fazer imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto [...], da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor [...] e do gênero visado. *Elaboração do conteúdo.* O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros [...]. *Planejamento do texto.* O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional. *Realização do texto.* O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo de plano e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88). (Grifo dos autores)

A cada módulo os exercícios e atividades também têm de ser diferenciados, para que cada aluno possa alcançar o conhecimento necessário à aprendizagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam três categorias de atividades e exercícios a esse respeito:

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão [...]. *As tarefas simplificadas de produção de textos* são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe destacar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção). [...]. *A elaboração da linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate dos seus próprios textos ou dos de outrem. Esse trabalho é feito ao longo de toda a sequência e, especialmente no momento da elaboração dos critérios

explícitos para a produção de um texto oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). (Grifo dos autores)

Quanto à quantidade de módulos, Cristovão especifica que “a escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado” (CRISTOVÃO, 2001, p. 26). A autora complementa: “outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas” (CRISTOVÃO, 2001, p. 26).

Magalhães e Cristovão trazem que:

Tanto nos projetos quanto nas sequências didáticas, o número de aulas/momentos/módulos é variado; justamente porque as SD e os PD não são atividades prontas, ou elaborados em sua totalidade previamente, eles vão sendo elaborados e modificados ao longo de sua execução; essa flexibilidade é fundamental. Além disso, o número de aulas ou etapas depende da prática social envolvida no trabalho, das capacidades de linguagem já desenvolvidas, do gênero em questão, da escola, dos objetivos que se pretende alcançar, enfim, de uma série de motivos altamente vinculados à situação pedagógica envolvida, de modo que uma SD ou PD nunca será o mesmo se desenvolvido em realidades diferentes [...] (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 155).

No que se refere à modularidade, esta “[...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Após o desenvolvimento dos módulos, etapas que demandarão maior tempo e preparação do professor, a SD é finalizada com a proposta da produção final, que “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados” (CRISTOVÃO, 2001, p. 26). Dolz, Noverraz e Schneuwly pontuam que a produção final dará “ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Os autores descrevem a proposta de SD com objetividade e organização. Pois, após a descrição do esquema, eles, também, trazem sugestões para a avaliação, afirmando que se parecer bem aos seus olhos, o professor poderá fazer uma avaliação do tipo somativa. Neste caso, o docente poderá optar pelas anotações que fez ao longo do procedimento com os alunos em sala de aula ou outra forma que julgar pertinente ao trabalho, gênero escrito ou oral. Os autores referem que é importante demonstrar aos alunos, de forma clara, os elementos que o professor trabalhou em sala de aula e que utilizará como base para avaliá-los. Se o professor optar pela construção de uma grade, ao longo do desenvolvimento da SD, poderá usá-la como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, para retomar o que o aluno não conseguiu

aprender. Importa lembrar que para a avaliação somativa, no procedimento da SD, tudo é questão de diálogo e esclarecimento, que deve ocorrer entre o professor e os alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para a identificação dos saberes adquiridos, os estudantes e o professor devem listar, a partir do início do desenvolvimento do projeto, as palavras técnicas que resumem tudo o que foi aprendido no projeto. “Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Isso servirá como anotações do conhecimento construído durante todo o projeto.

Na sequência, os estudiosos destacam e especificam os princípios teóricos que deram suporte à proposta de SD: as escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e as finalidades gerais. Nas escolhas pedagógicas, é preciso levar em consideração que a SD tem de contemplar não só o aluno como foco, mas também, a prática pedagógica do professor; o procedimento tem de ser motivacional para que o educando produza um texto; é necessário utilizar atividades capazes de alcançar os alunos, para que todos os envolvidos consigam apropriar-se dos conhecimentos exigidos pelo gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em relação às escolhas psicológicas, há uma multiplicidade de elementos a serem observados na produção do texto, a forma como a situação de comunicação é representada, a estrutura e os conteúdos. Os alunos ampliam a linguagem e modificam a maneira como falam e escrevem, pois, passam a ter contato com outros recursos de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

No que diz respeito às escolhas linguísticas, os mecanismos visam a compreensão dos textos, adaptando-se ao contexto de comunicação apresentado pelo professor. Neste momento, o gênero textual se consubstancia no objeto do procedimento de SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por derradeiro, Dolz e seu grupo destacam as finalidades gerais desse procedimento didático: o preparo do discente para ter domínio da sua língua no meio social e, portanto, disponibilizam meios eficazes para isso, tanto no que diz respeito à fala quanto à escrita; o desenvolvimento no aluno a consciência da sua conduta ao falar e direcionam para que aluno e professor atinjam os resultados esperados com o projeto; oportunizam o estudante a construir uma representação da atividade oral ou escrita, gradativamente. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ainda, com o intuito de fortalecer e justificar o esquema de SD apresentado, os autores discorrem sobre a opção pela modularidade, apontada como princípio geral das SDs. Essa

modularidade não é fixa, porque está atrelada às capacidades e necessidades dos estudantes, portanto, diferentes atividades devem ser desenvolvidas, a partir do diagnóstico realizado por meio da produção inicial. Mas, para que o professor possa fazer essa adequação capacidade/necessidade, há que observar as produções dos estudantes; selecionar atividades que possam dar sequência dos módulos e construir um plano para os casos de insucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A SD não está voltada para o domínio da língua em si, logo, a gramática, a sintaxe, a ortografia e demais necessidades, no que diz respeito à aprendizagem da prática do texto oral ou escrito, podem ser trabalhados concomitante às etapas do procedimento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ainda segundo os mesmos autores, isso não significa que não se deva dar importância às atividades de estruturação da língua. Bem pelo contrário. A gramática e a sintaxe são trabalhadas paralelamente com outras atividades, a partir das necessidades levantadas pelo professor, tanto na produção inicial quanto durante o desenvolvimento dos módulos. Nesse sentido, o professor pode capacitar os estudantes para que eles mesmos sejam os protagonistas na identificação das lacunas apresentadas em seus textos. Dessa mesma forma é a questão das inabilidades em relação à ortografia. O professor pode fazer um levantamento dos casos apresentados pela maioria dos estudantes e casos isolados. O geral pode ser resolvido por meio de atividades coletivas e os isolados trabalhados pelos grupos. Se for o caso, até individualmente. A revisão da ortografia deve ser realizada na versão final do texto. Há instrumentos para o saneamento das questões ortográficas. São eles: leituras, releituras, uso do dicionário, troca de textos entre os estudantes, um guia ortográfico construído pelo próprio estudante, entre outros. O ponto a ser perseguido é a melhora progressiva das capacidades ortográficas por meio da revisão, sem perder de vista os aspectos contextuais e discursivos do texto, assim como também os mecanismos de textualização e enunciativos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Magalhães e Cristovão (2018) destacam que pelo fato da proposta da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não deixar explícito o foco no agir social, estudiosos brasileiros trouxeram outras interpretações e desenvolveram outros modelos de SDs, partindo dessa proposta do grupo de Genebra. Neste estudo, utilizamos o esquema original dos autores. Nesse sentido, Bronckart explica que:

As sequências didáticas foram concebidas em nossa Unidade de didática das Línguas, na Universidade de Genebra, a partir de 1985, e desenvolvidas principalmente por Schneuwly e Dolz (sobretudo, Dolz; Schneuwly, 1998; Schneuwly; Dolz, 1997), na Suíça, e por inúmeros pesquisadores brasileiros (Abreu-Tardelli; Cristovão, 2009; Cristovão; Nascimento, 2004, 2005; Machado, 1998, 2009; Machado et al., 1999; etc.) (BRONCKART, 2010, p. 172).

Sendo assim, foi evidenciado que a SD, apesar de sua origem genebrina, teve estudos expressivos desenvolvidos por estudiosos brasileiros. Cabe, ainda, registrar que nos alinhamos à posição de Magalhães e Cristovão (2018) e de outros autores dessa corrente, de que a circulação das produções finais dos estudantes é extremamente importante para concretizar o princípio de que a escrita na escola deva abranger as práticas sociais do cotidiano. Contudo, devido à natureza e às características do HC, a SD desenvolvida não previu especificamente a circulação do gênero na vida real no final do procedimento. Entretanto, serão apontadas algumas implicações pedagógicas do estudo e possibilidades de circulação para os textos produzidos pelos estudantes.

Como se pôde observar, a SD tem por objetivo trabalhar o ensino de um gênero escrito ou oral. Conseqüentemente, o gênero escolhido tem o condão, na perspectiva do ISD, da formação do desenvolvimento das práticas sociais por meio da aquisição da linguagem. Logo, como se observou acima, o objetivo deste construto é trabalhar o gênero escrito HC como instrumento de aquisição da linguagem, no viés do LJ. Portanto, no item subsequente será abordada a questão desse letramento.

4 O ESTUDO

Este Capítulo apresenta a construção do MDG, a SD planejada em decorrência dele e o desenvolvimento da SD para o ensino do HC. Por conseguinte, as análises das produções são apresentadas, na perspectiva do desenvolvimento da SD à luz do ISD, acompanhadas de considerações sobre a evolução das capacidades de linguagem dos estudantes e algumas reflexões sobre o desenvolvimento da SD.

4.1 A construção do MDG para o ensino do HC

Como já explanado, o MDG é um instrumento para traçar a SD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Nessa perspectiva, este aqui teve sua elaboração a partir da necessidade de se definir os elementos passíveis de serem ensinados aos estudantes do 3º ano do EM, segundo a maturidade intelectual desta turma (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). De sorte que este MDG também poderá servir de apoio a outros professores interessados em se apropriarem do gênero jurídico HC.

O MDG descrito neste trabalho foi elaborado com base em Dolz; Schneuwly; Haller, (2004) e Machado e Cristovão (2006); foram selecionadas três peças ou três HC (HC 1, HC 2, HC 3)⁹ para a análise e seleção dos itens ensináveis. Porém, considerando os inúmeros modelos e propósitos desse gênero, é possível elaborar diferentes MDGs, com variações a depender dos exemplos utilizados. Além disso, a extensão do HC é muito variável, há alguns muito longos e outros mais sucintos. Por isso, selecionamos os que julgamos menos complexos.

Cabe lembrar que o HC é um gênero cujo conteúdo dá ensejo a uma infinidade de informações, bem como as competências, as matérias de ordem pública ou privada, jurisprudência e outras prescrições legais. Foi selecionado apenas ao que se entendeu pertinente à idade/série de estudantes do terceiro ano do EM, onde o procedimento da SD será desenvolvido com vistas à mobilização das capacidades de linguagem para a aprendizagem do HC.

Além disso, a construção deste MDG demandou um estudo mais profundo das funções e estrutura do gênero em si. Dessa forma, além da literatura na área e da própria legislação brasileira, foram consultados profissionais da área com experiência na redação de HC.

⁹ As peças selecionadas estão disponíveis em: https://drive.google.com/file/d/1u9KDmYzNjnpVBg-M3X1ZySRaJ01bLGEy/view?usp=share_link

A análise textual dos 3 HC usados para a construção do MDG foi realizada de forma descendente, seguindo a proposta do ISD (BRONCKART, 2010), ou seja, de fora para dentro. Como explicam Machado e Cristovão (2006), na elaboração do MDG é preciso observar, pelo menos: a situação de comunicação; os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; como esses conteúdos são organizados; a posição do enunciador; as sequências textuais e os discursos predominantes; além dos mecanismos de textualização.

Portanto, no que diz respeito ao aspecto social das situações de comunicação dos 3 HC, os emissores são advogados, cujo papel social é o de representar legalmente as pessoas em questões judiciais.

O HC 1 e o HC 2 foram dirigidos ao Tribunal de Justiça (a chamada segunda instância, dado que a prisão foi decretada por um juiz de primeiro grau). O HC 3 foi dirigido ao juiz de direito da Vara Criminal (primeira instância). Sendo assim, os receptores dos HC 1 e HC 2 são os desembargadores, enquanto o receptor do HC 3 é o juiz da comarca, cujo servidor público que está ameaçando efetuar a prisão é subordinado. Todos os destinatários dos 3 HC representam o Estado Democrático de Direito.

Os 3 HC foram produzidos nos escritórios de advocacia dos representantes e circulam no âmbito da esfera jurídica. O momento da produção dos HC surgiu no instante em que houve a ameaça ou cerceamento do direito de locomoção dos pacientes (pessoas ameaçadas ou presas injustamente).

O suporte físico dos HC 1 e HC 2 foi o programa virtual do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (PROJUDI). O HC 3 foi o programa virtual do Processo Judicial Eletrônico do Rio de Janeiro (PJerJ).

Em relação aos objetivos, no HC 1 e no HC 2 foi a concessão do alvará de soltura tanto para o pintor (HC 1) quanto para o mototaxista (HC 2). No HC 3 o objetivo foi o deferimento da ordem de não prender a representada (garota de programa).

A linguagem empregada nos 3 HC é a linguagem forense e verbal, e se relaciona ao benefício do indivíduo de exercer o seu direito de locomoção, garantido pela Lei Maior. O valor social é o de uma garantia que a CF/88 dá ao cidadão de que nenhuma prisão injusta pode ocorrer.

Já em relação ao aspecto físico dessa situação de comunicação, o HC 1 foi enviado ao Tribunal de Justiça (juízo de segundo grau) do PR (TJPR). É da modalidade repressiva, porque o acusado foi preso ao ser flagrado quando tentava matar a mulher com golpes de faca. Por isso foi preso preventivamente. Em virtude do excesso de prazo para o julgamento do réu, o advogado pediu o relaxamento da prisão preventiva, por meio de um alvará de soltura.

O HC 2 também foi enviado ao TJ/PR (juízo de segundo grau). É repressivo, uma vez que se trata de pessoa (paciente) presa. O mototaxista foi preso em flagrante, quando traficava drogas e recebia como pagamento produtos resultantes de crimes. Sendo assim, foi preso preventivamente. Sob a alegação de que o acusado não causava perigo à sociedade, o advogado pediu o alvará de soltura para o mototaxista responder às acusações em liberdade.

O HC 3 foi dirigido ao juiz da comarca (juízo de primeiro grau) da Capital/RJ. É da modalidade preventiva, dado que a pessoa ainda estava em liberdade. Com receio de também ser presa, como foram as colegas de trabalho, a garota de programa recorreu ao advogado e este impetrou (escreveu e levou até o juiz) um HC, com a finalidade de evitar uma prisão injusta e assim garantir o direito de locomoção da garota de programa.

Com vistas ao destaque dos elementos ensináveis, no que diz respeito aos aspectos textuais, presentes nos 3 HC, observamos o seguinte:

Quadro 1: Aspectos contextuais nos 3 HC

| Componentes | Aspectos contextuais | HC 1 | HC 2 | HC 3 |
|--------------------------|--|-------------|-------------|-------------|
| Instante de produção | Ameaça ou cerceamento ao direito de locomoção | X | X | X |
| Emissor | Advogado | X | X | X |
| Receptor | Desembargadores do TJ do Estado do... (segunda instância) | X | X | |
| | Juiz de direito da vara....da comarca da....cidade e Estado (primeira instância) | | | X |
| Modalidade do HC | Repressivo (réu preso) | X | X | |
| | Preventivo (ameaça de prisão) | | | X |
| Objeto | HC liberatório (alvará de soltura) | X | X | |
| | HC preventivo (manutenção da liberdade) | | | X |
| Papel social do emissor | Representar os cidadãos perante a ação do Estado | X | X | X |
| Papel social do receptor | Representar o Estado Democrático de Direito – aplicar a lei | X | X | X |
| Teor (Tema) | Instrumento processual para garantir o direito de liberdade | X | X | X |

Fonte: o autor (2022)

Concernente aos aspectos discursivos, bem como à organização interna dos HC e os conteúdos típicos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), verificamos uma similaridade entre os 3 HC, ou seja, todos iniciam por um cabeçalho descritivo da esfera jurídica onde os receptores exercem suas funções sociais; seguem com as descrições e função social do advogado (representante) assim, como também, das pessoas envolvidas no caso; o objetivo da comunicação; o nome da ação judicial; o resumo do que aconteceu, quando aconteceu, porque aconteceu, com quem aconteceu, como aconteceu e onde aconteceu o fato que ensejou a impetração da ação de HC; a argumentação e exposição fática, bem como a transliteração dos

artigos: 5º da CF/88, inc. LXVIII, 647 e 648 do CPP; os pedidos conforme os fatos narrados e a letra da lei; a injunção para os pedidos serem concedidos; a descrição do local e a data de onde o advogado está impetrando o HC e a assinatura deste. Sendo assim, no que diz respeito a esses aspectos discursivos, apenas o HC 3 apresenta uma diferença.

A organização interna de um gênero, assim como os conteúdos e as sequências destes, dizem respeito aos aspectos discursivos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). Em relação a isso, o Quadro 2 traz o que foi identificado nos 3 HC, quanto a esse aspecto:

Quadro 2: Aspectos discursivos nos 3 HC

| Organização interna | Sequência textuais | Conteúdos | HC 1 | HC 2 | HC 3 |
|---|----------------------|---|------|------|------|
| Endereçamento | Descritiva | - Qualificação do receptor, identificação da área do direito, descrição da esfera social do magistrado | X | X | X |
| Qualificação do impetrante | Narrativa/descritiva | - Nome, nacionalidade, estado civil, profissão, endereço, RG, CPF | X | X | X |
| Nome da peça | Descritiva | - <i>Habeas Corpus</i> | X | X | X |
| Pedido de liminar | Injuntiva | - Solicitação para julgar o caso o mais breve possível | X | X | |
| Qualificação do paciente | Descritiva | - Nome, nacionalidade, estado civil, profissão, endereço, RG, CPF | X | X | X |
| Situação do paciente | Narrativa/descritiva | - Sob ameaça de ser preso ou já preso | X | X | X |
| Identificação do agente coator | Descritiva | - Nome, nacionalidade, estado civil, profissão, endereço, RG, CPF | X | X | X |
| Demonstração da ilegalidade do ato coator | Narrativa | - Ameaça de prisão | — | — | X |
| | | - Prisão | X | X | — |
| Narração dos fatos | Narrativa | - O que aconteceu, com quem aconteceu, onde aconteceu, quando aconteceu, porque aconteceu, como aconteceu | X | X | X |
| Exposição do direito | Expositiva | - Art. 5º, inc. LXVII da CF/88 e o 647 ao 667 do CPP | X | X | X |
| Argumentação da exposição do direito | Argumentativa | - Demonstração da ligação entre o fato narrado e os art. art. 5º, inc. LXVII da CF/88 e o 647 ao 667 do CPP | X | X | X |
| Pedido ao juízo | Injuntiva | - O alvará de soltura | X | X | |
| | | - Salvo conduto ou manutenção da liberdade | | | X |
| | | - Solicitação de deferimento | X | X | X |
| Local, data e assinatura do impetrante | Descritiva | - Onde o pedido está sendo realizado, a data, assinatura de quem realizou o pedido | X | X | X |

Fonte: o autor (2022)

Outra observação, a respeito dos elementos ensináveis na análise dos 3 HC, foi quanto aos aspectos linguístico-discursivos (CRISTOVÃO, 2001). Nesse sentido, destacam-se os

mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos e os itens lexicais (CRISTOVÃO, 2001), conforme demonstramos no Quadro 3.

Quadro 3: Aspectos linguístico-discursivos nos 3 HC

| Aspectos linguístico-discursivos | | HC 1 | HC 2 | HC 3 |
|--|--|-------------|-------------|-------------|
| Os vocativos | - Excelentíssimo senhor Presidente do Tribunal de Justiça; Excelentíssimo Senhor | X | X | X |
| Vocabulário específico¹⁰ | - Impetrante; paciente; autoridade coatora; corte criminal; egrégia; vara criminal; comarca; medida protetiva; denúncia; prisão preventiva; autos; encarcerado; ementa; denegado; colenda; iminência; coação, entre outros | X | X | X |
| Expressões próprias do campo semântico jurídico | - Por motivos alheios à sua vontade; tese defensiva; prolação da pronúncia; segregação cautelar; prisão preventiva; direitos suprimidos; constrangimento ilegal; situação fático processual; término da instrução; Tribunal de Justiça; Tribunal do Júri; conduta carcerária; celeridade processual; prolação da sentença entre outros | X | X | X |
| Os verbos no presente do indicativo | - Fulano de Tal, vem , com respeito e acatamento à presença de Vossa Excelência | X | X | X |
| Dêixis de pessoa: | - Utilização de textos narrativos ou impessoais: o paciente não oferece risco à sociedade; presume-se que toda pessoa é inocente; - Ausência do emprego dos pronomes pessoais da primeira e segunda pessoa (eu/você/nós/vós) | X | X | X |
| Dêixis de lugar | - Desvincilhando-se o réu (aqui o paciente) do claustro; - Como explicitado e demonstrado acima; - Ora impetrante, vem em favor de; - Vem respeitosamente etc | X | X | X |
| Dêixis de tempo | - Assim, na data de hoje, a prisão preventiva | X | X | X |
| Tempos verbais | - Presente do indicativo: vem, tem | X | X | X |
| | - Infinitivo: impetrar, expor, portar, regulamentar, ser, ficar, sofrer, achar | X | X | X |
| | - Pretérito perfeito do indicativo: foi, ocorreu, prevê | X | X | X |
| | - Gerúndio: tendo | X | X | X |
| | - Imperativo afirmativo: veja | X | X | X |
| Modalizadores | - Discursivos: Assim, impõe-se a concessão; - Determinando, assim, a revogação; - Afetivos: Infelizmente não há previsão | X | X | X |
| Modalizadores Deonticos | - Não sendo possível a celeridade processual, deve o Poder Público; - Ressalta-se: o paciente está preso a mais de 2 anos e meio; - Não se revela possível presumir a culpabilidade do réu | X | X | X |
| Inserção de vozes | - Tendo a autoridade coatora se utilizado de alegações vazias; - Para decretar a segregação cautelar; - O que se constata dos autos; - Ao juiz cabe sempre demonstrar; - A nossa Carta Magna promulgada em 05 de outubro de 1988, garantiu a Liberdade Provisória; - A lei estabelece um tipo de regime de prisão | X | X | X |

¹⁰ Link para glossário

online:http://www.integrawebsites.com.br/versao_1/arquivos/d8545a815ba082afcb4d6d067b471373.pdf.

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| Mecanismos de textualização - conexão | - Advérbios: de afirmação, intensidade, lugar, modo, negação e tempo de modo; locuções adverbiais: de modo, tempo, lugar, afirmação e intensidade; - Prioridade e relevância: principalmente em casos onde há aglomeração; - Sobretudo, restabelecendo, perfazendo e restaurando, na gênese do verbo, o primado da Justiça | X | X | X |
| Mecanismos de textualização - coesão nominal e verbal | - Coesão nominal: como referência aos pronomes pessoais (ele, ela, o, a, lhe, etc.), possessivos (meu, teu, seu, etc.), demonstrativos (este, esse aquele, etc.) e advérbios de lugar (aqui, ali, etc.). Mesmo se fosse, esse motivo | X | X | X |
| | - Anáfora: retoma o elemento (ou não sendo esse o entendimento/que esse remédio será concedido sempre que alguém sofrer violência ou coação ilegal na sua liberdade de ir e vir) | X | X | X |
| | - Catáfora: anuncia o elemento (Este HC visa garantir a liberdade da pessoa presa/considerando a documentação que acompanha este writ) | X | X | X |
| | - Coesão verbal: O paciente foi preso e se encontra recolhido; O paciente não pode ficar preso | X | X | X |
| Tempo | - Ao Juiz cabe sempre demonstrar <i>in concreto</i> ; - ...nunca apresentou qualquer tipo de problema - o pico da Pandemia está chegando agora no | X | X | X |
| Escolha de itens lexicais jurídicos | - Egrégio Tribunal; processo; paciente; autoridade coatora; fulcro; impetrar; HC; ilegalidade; <i>remédio luri</i> ; corte criminal; delíto; denúncia; acusado; medida protetiva; alheios à sua vontade; prisão preventiva; prolação da pronúncia; segregação cautelar; emerge dos autos; vem; surge; se vê no processo; encarcerado; direitos suprimidos; exposição fáticas; fundamentos do pretense; constrangimento ilegal; instrução; impetrante; impetrado; tribunal do júri; expedição de alvará de soltura; instrução da ação; medida liminar; <i>fumos boni iuris</i> ; <i>periculum in mora</i> ; petição; revogação da prisão; termos em que pede deferimento; constituição federal da república do brasil; constituição federal e/ou carta magna e/ou lei maior; direitos humanos | X | X | X |
| Sequências textuais e tipos de discursos | - Descritiva: QUALIFICAÇÃO DAS PARTES – brasileiro, casado, profissional liberal | X | X | X |
| | - Narrativa: DOS FATOS – em 23 de fevereiro o paciente, ora qualificado, foi preso em flagrante delíto | X | X | X |
| | - Argumentativa/expositiva: DO DIREITO – nos termos do artigo 5º da CF/88, inciso LXVIII | X | X | X |
| | -Próclise: aqui não se trata; não se afigura legítima; mesmo que se trate | X | X | X |
| | -Mesóclise: considerar-se-á; dar-se-á; considerar-se-á | X | X | X |
| | -Ênclise: aponta-se; encontra-se; constitui-se | X | X | X |
| Discursos que demonstram certeza positiva para o autor | - O que com certeza não será; - É cabível; - Cabe ressaltar; - O paciente tem boa conduta; - O Tribunal do Júri já ultrapassou todos os limites; - Outra decisão importante a ser destacada, entre outros | X | X | X |

Diante dessa análise, foi identificado que os requisitos que a lei traz para a construção deste pedido de liberdade estão presentes nos 3 HC. No entanto, observamos a presença do diálogo entre o emissor e o receptor no HC 2, embora não seja práxis o diálogo entre o emissor e o receptor na ação de HC, como na passagem do texto: “Eméritos Julgadores, atentem-se, que não existe...”. Em que pese ser a informalidade uma das características do HC, não percebemos essa informalidade nos 3 HC que analisamos. Ao contrário, foi constatada uma formalidade expressiva, principalmente pelo grande número de modalizadores empregados. A título de exemplos temos: vem, respeitosamente, perante Vossa Excelência, Eméritos julgadores, suposta prática do delito, Ao juiz cabe sempre demonstrar, Presume-se que toda pessoa é inocente, e outras, com que os representantes (impetrantes) se dirigem ao magistrado.

Ao mesmo tempo que o emissor demonstra ter respeito pelo receptor, por meio dos modalizadores, também deixa claro que é conhecedor da lei, como nesta passagem dos HC: “Nesse sentido, prevê o art. 654 do Código de Processo Penal. O sentimento de indignação do emissor é explicitado: Não há mais como o Estado permanecer inerte diante dessa situação”. E por meio da narrativa conduz o receptor à compreensão da incoerência entre o que diz a lei e a situação do paciente: “Não há do que se falar em prisão! ” Através da argumentação induz o magistrado a deferir os pedidos: “Assim, impõe-se a concessão da presente ordem de habeas corpus”. Em que pese a argumentação ser o ponto alto do HC, percebe-se que as narrativas predominam nesse gênero jurídico.

Portanto, de posse da seleção desses elementos ensináveis, o próximo passo foi a construção do planejamento da SD, assunto da próxima seção.

4.2 A sequência didática para o ensino do HC, desenvolvimento e análise

Esta seção traz a descrição e a análise do processo de desenvolvimento da SD que foi elaborada com o suporte teórico do ISD, considerando o MDG, da seção 4.1. A SD foi planejada com base no modelo original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O tema da SD desenvolvida em sala de aula, seu objetivo geral e os objetivos específicos estão dispostos no Quadro 4:

Quadro 4: Tema, objetivo geral e objetivos específicos da SD

| | |
|-----------------------|--|
| Tema | Introdução ao letramento jurídico no EM por meio da escrita do HC |
| Objetivo geral | Ensinar o GJ habeas corpus, contribuindo com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, com vistas ao letramento jurídico dos jovens. |

| | |
|------------------------------|--|
| Objetivos específicos | <p>Ao longo do desenvolvimento da SD, os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● conhecer e compreender as funções e situações de comunicação (de uso) do HC (apresentação da situação); ● refletir sobre e identificar situações nas quais o HC pode ser usado com um direito humano e civil (remédio constitucional); ● ampliar/desenvolver suas capacidades de linguagem; ● compreender a organização interna do gênero HC; ● compreender e se apropriar das características linguísticas necessárias à redação do HC; ● refletir e se apropriar de argumentos legais (fundamentação) para a impetração do HC; ● redigir um HC com o propósito de auxiliar um indivíduo preso injustamente (produção final). |
|------------------------------|--|

Fonte: o autor (2022)

A SD pode promover o LJ dos jovens e, por consequência, ampliar suas possibilidades de exercerem práticas cidadãs, com maiores conhecimentos de seus direitos civis e humanos, enquanto cidadãos.

Em relação às avaliações, tanto da progressão da aprendizagem dos estudantes quanto do procedimento da SD, aconteceram de forma espiralada, ou seja, lançamos mão de mais de um instrumento, bem como autoavaliação, feedbacks e rodas de conversas. Nesse sentido, Lima (2017) refere que a autoavaliação, rodas de conversas, feedbacks a cada final de atividades dos módulos e, principalmente, sobre o desenvolvimento da SD, são exemplos desse instrumento. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que a progressão em espiral permite “um melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104). Seguindo esta linha de pensamento, os estudantes realizaram uma produção inicial (HC), reescreveram todos os elementos, construíram um texto definitivo. E como última avaliação, realizaram a produção final a partir de uma situação de comunicação mais complexa. Portanto, as autoavaliações para identificar o progresso dos estudantes, ocorreram ao final de cada módulo e principalmente na produção final. Para a geração de dados e análise do desenvolvimento da SD foram utilizados os seguintes instrumentos: anotações diárias e gravações de áudio.

Apresentação da situação

Neste módulo inicial, os estudantes foram expostos à situação de comunicação específica (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018), que prevê que a turma elabore uma ideia do cenário e da operação de linguagem a ser realizada.

Objetivo:

- refletir sobre e identificar situações nas quais o HC pode ser usado com um direito

humano e civil (remédio constitucional), sem que para o exercício desse direito haja a necessidade da representação de um advogado.

Procedimentos:

- os estudantes leram as três reportagens: R1 (2022)¹¹, R2 (2021)¹² e R3 (2014)¹³ as quais foram amplamente divulgadas na mídia. Essas reportagens relatam histórias comoventes de prisões injustas acontecidas no Brasil. Dessa forma, a turma pôde compreender o contexto (situações de prisão injustas no Brasil) de uso do HC, sua natureza e propósitos. As reportagens trazem casos específicos que demandaram o uso do direito ao HC. Após cada leitura houve uma discussão;
- a turma foi dividida em grupos de 3 pessoas, designados de G1 a G10, em formação livre, os estudantes leram uma reportagem por vez, o professor entregou perguntas ao término de cada leitura, e em roda de conversas os estudantes teceram seus comentários;
- ao final de cada discussão, o professor fez um questionamento (pergunta-chave): vocês têm certeza que só o advogado pode solicitar a liberdade de uma pessoa presa injustamente?

Atividade nº 1

- Leitura e discussão em roda de conversas, a partir da análise da R1, com as seguintes perguntas:

1) O fato narrado na reportagem será solucionado em qual esfera social? 2) Quem são os envolvidos no caso da prisão do Yago? 3) Onde está escrito que temos o direito de ir e vir, conforme diz a irmã de Yago? 4) Para que Yago seja solto é preciso que se recorra a quem? 5) Quem pode socorrer Yago? 6) Como pode ser essa forma de socorro (pessoalmente, por meio de um telefonema ou um texto escrito?) 7) Na sua visão, quais fatores socioculturais contribuíram para a prisão de Yago? 8) Segundo a reportagem, a Polícia Civil estava investigando o caso da prisão de Yago. A investigação deveria vir antes ou depois da prisão e por quê? 9) Quais são as duas situações em que a lei permite a prisão de uma pessoa?

Foi lançada novamente a pergunta chave. Os estudantes continuaram afirmando que somente um advogado pode fazer um HC.

¹¹ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/08/cameras-registraram-jovem-comprando-pao-e-depois-sendo-preso-em-farmacia-no-jacarezinho.ghtml>

¹² Reportagem disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/04/10/interna_nacional,1255759/homem-preso-injustamente-por-16-anos-e-solto-no-ceara.shtml.

¹³ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/05/preso-do-ceara-usa-lencol-para-escrever-habeas-corpus-ao-stj.html>

- Leitura da R2, cujo procedimento foi mesmo para a R1. Porém, a discussão aconteceu a partir de 8 novas questões:

1) Qual órgão do poder judiciário reconsiderou a prisão de Cícero? 2) Por que Cícero não comunicou ao poder judiciário sobre a sua inocência? 3) A prisão de Cícero se assemelha a do Yago em quais momentos? 4) Quem conseguiu provar a inocência de Cícero? E de que forma isso ocorreu? 5) Cícero teve o relaxamento da prisão provisória concedido graças a quais fatores? 6) Ainda não havia registros processuais, segundo o TJCE. O que isso significa para a situação carcerária de Cícero? 7) Segundo os seus conhecimentos, quais seriam as possíveis motivações para manter uma pessoa presa? 8) Quais foram os motivos oficiais que levaram Cícero à prisão?

- Leitura da terceira reportagem (R3), cujo procedimento aconteceu da mesma forma que os dois anteriores. No entanto, a discussão foi iniciada a partir de outras 8 novas perguntas, quais foram:

1) Qual foi o fato que deu origem à matéria desta reportagem? 2) Em que suporte físico o preso do Ceará escreveu um HC para o Superior Tribunal de Justiça? 3) A comunicação entre o emissor e receptor foi realizada por meio de qual gênero jurídico? 4) Qual benefício o preso pediu ao STJ? 5) O Superior Tribunal de Justiça negou o pedido do preso porque só um advogado pode impetrar um HC. Correto ou incorreto? Por quê? 6) O que diz o artigo 5º da Constituição Federal a respeito do HC? 7) Por que o HC é uma petição? 8) O que quer dizer a expressão já está em gozo do regime semiaberto?

Autoavaliação:

- não houve autoavaliação nesta etapa. Primeiro porque no modelo adotado por nós, amparado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não há previsão para tal. Segundo, porque éramos nós que estávamos avaliando as capacidades já adquiridas pelos estudantes a fim de adaptar as atividades e exercícios que fizemos a previsão na SD.

Nesse sentido, foi percebido que os estudantes tiveram de “mobilizar conhecimentos de mundos para compreensão e/ou produção de um texto” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 181). Logo, esta atividade foi muito importante para que os estudantes pudessem ativar seus conhecimentos prévios, pensar criticamente, discutir com seus grupos e com o grupo todo, buscando as respostas para os questionamentos. A seguir, são destacados os principais pontos trazidos pela turma, durante as leituras de reflexão: a turma demonstrou compreender que o direito de liberdade está assegurado no art. 5º da CF/88, inc. LXIII); que o HC é um texto da esfera jurídica, escrito, pode ser produzido em qualquer lugar e por qualquer pessoa que se achar presa ou ameaçada de ser; que dispensa a presença de um advogado; que uma prisão só

pode acontecer se for a partir de um mandado judicial ou em flagrante delito. Outro ponto de grande discussão foi sobre os fatores socioculturais das favelas. Segundo a turma, o fato de Yago ser afro, pobre e morar em uma favela já basta para ser considerado suspeito de qualquer crime. Relataram vários casos em que a pessoa foi presa apenas porque era afro. Alegaram que nas favelas não ocorrem investigações, porque para a polícia todo mundo que mora lá é criminoso.

Considerações dos estudantes à apresentação da situação: as atividades com fatos da vida real despertam mais interesse para a produção de um texto, e as rodas de conversas ajudam a entender melhor as atividades; por outro lado, essas realidades fazem a gente pensar que só pobre é que vai para cadeia.

Produção inicial

A produção inicial é a ocasião em que os estudantes se dedicam a construir um primeiro texto, cujos resultados servem de diagnóstico dos saberes tanto para o discente quanto para o docente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Neste momento, os estudantes colocam em prática as capacidades de linguagem que já trazem consigo a respeito do novo ou parcialmente conhecido.

Objetivo:

- escrever um pedido de soltura, considerando a situação de injustiça conforme matéria da R1, a fim de gerar dados para o diagnóstico inicial do professor e para o planejamento dos próximos módulos.

Procedimento:

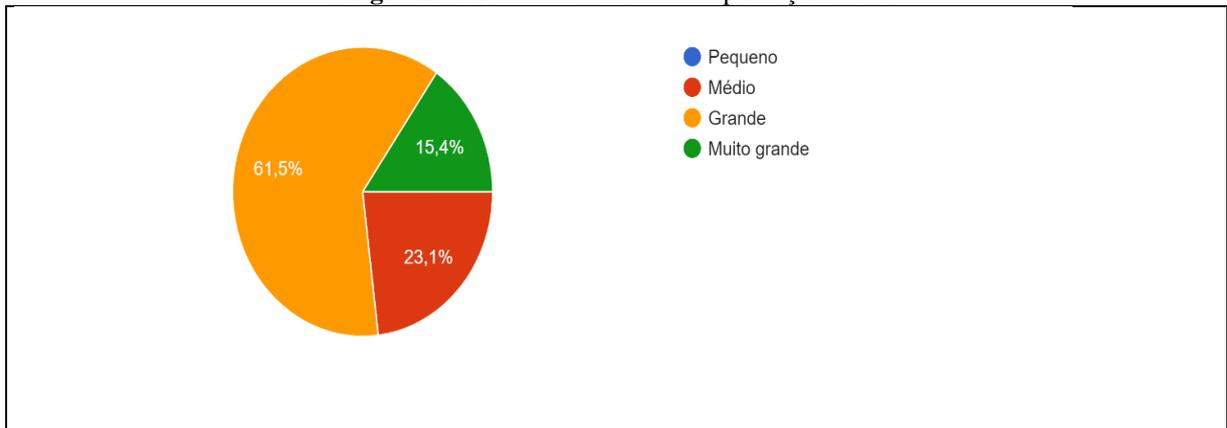
- os estudantes votaram e escolheram, dentre as 3 reportagens, a R1, como situação de comunicação motivadora para a produção inicial;
- os estudantes, em equipes de três pessoas, realizaram a produção inicial.

Atividade nº 2

- Em colaboração, cada grupo redigiu sua primeira versão do HC, com o objetivo de obter a soltura do jovem da R1.

Autoavaliação:

- para finalizar este encontro, a turma respondeu no *Google Forms*, à pergunta, individualmente: em relação ao primeiro HC que você construiu (produção inicial), o grau de dificuldade foi pequeno, médio, grande ou muito grande?

Pergunta 1: Grau de dificuldade da produção inicial

Fonte: o autor (2022)

Os dados evidenciam que 61,5% (16 alunos) da turma sentiu grande dificuldade na redação do HC. Esse resultado não é surpreendente. Pois, embora tenham lido as reportagens, conheciam o caso e já sabiam sobre a função do HC, nenhum deles teve contato prévio com um texto dessa natureza. Portanto, não conheciam a estrutura/organização do texto, os vocabulários específicos e tão pouco a legislação pertinente ao HC. Ainda, 15,4% (04 estudantes), informaram uma dificuldade muito grande; 23,1% (06 estudantes), apontaram um nível médio de dificuldade. Estes dados são meramente secundários, portanto, não foram considerados para fins de comprovação dos resultados desta pesquisa.

Outras considerações dos estudantes sobre a produção inicial: é muito importante aprender a escrever um gênero novo, principalmente jurídico; por outro lado, escrever um texto em grupo de 3 pessoas é mais difícil do que em dupla, porque acontecem de duas uma situação; ou os 3 discutem tanto que o texto nunca começa; ou um não faz nada porque não quiseram escrever o que ele disse. O melhor é em dupla ou individualmente.

Para dar andamento à investigação e, para tanto, o planejamento detalhado dos módulos da SD, as produções iniciais foram lidas e analisadas. Considerando as principais dificuldades apresentadas, selecionamos 17 itens, os quais foram abordados na modularização.

As dificuldades consideradas mais relevantes foram:

- **quanto ao contexto de produção:** identificação do receptor, bem como sua esfera social de atividades; modalidade do HC; propósito do gênero; papel social do emissor e do receptor; teor jurídico;
- **quanto ao aspecto discursivo:** organização interna do HC – endereçamento do receptor, situação do réu, número do processo; qualificação completa das partes envolvidas na prisão e na situação de comunicação, menção do artigo de lei, resumo dos

fatos, fundamentação jurídica, os pedidos, local, data e assinatura do impetrante, tipos de discursos e a sequência textual;

- **quanto ao aspecto linguístico-discursivo:** conectivos; coesão verbal; inserção de vozes; modalizadores; sintaxe e ortografia.

Análise da produção inicial

Nesta seção, o estudo traz a análise da produção inicial de dois grupos de estudantes. A análise verifica, com base em Bronckart (2010), o nível da ação de linguagem (situação de comunicação), nível do texto (a organização textual), nível dos tipos de discursos (expor e narrar), nível de mecanismos de textualização (procedimentos linguísticos).

Desse modo, as análises foram divididas na seguinte ordem: o plano da ação de linguagem (comentando a situação de comunicação), o aspecto discursivo (comentando a organização interna) e o plano das propriedades linguístico-discursivas (comentando as características linguístico-discursivas) (CRISTOVÃO, 2001).

Em cada camada analisada foram pontuadas as capacidades de linguagem correspondentes com seus aspectos: as CA na situação de comunicação; as CD na organização interna; e as CLD nas características linguístico-discursivas. Além da análise da produção inicial G1 e G5, foi realizada uma análise geral dos demais 8 HC, escritos pelos demais grupos.

Análise da produção inicial de G1 e G5

Estes dois textos foram realizados pelos estudantes dos G1 e G5. A seleção aconteceu a partir dos critérios de assiduidade e comprometimento com as tarefas realizadas dentro e fora da sala de aula. O Quadro 5 traz o HC elaborado pelo G1 e o Quadro 6, o HC elaborado pelo G5:

Quadro 5: HC – Produção Inicial G1

Eu, Clarissa Roman, portadora do CPF: 920.530.240-00, empreendedora da rede de doces “Sweet Dreans” localizada no bairro de Copa Cabana, rua Marechal Floriano, 642 no RJ. Venho, respeitosamente à Vossa Excelência solicitar, com base no art. 5º, LXVIII e LXI da Constituição Federal de 1988 a prestação de “Habeas-Corpus” de pedido liminar.

Em favor de Yago Corrêa de Souza, brasileiro, casado, 21 anos, pedreiro informal, residente no endereço Garibaldi nº343. Bairro Jacarezinho da cidade Rio de Janeiro, portado do CPF. 034.875.280-00. Pelos seguintes fatos e direitos contra os atos da República Militar do Batalhão de Choque e da Polícia Civil da 19º DP.

Pelos fatos: No dia 6 (domingo) de fevereiro de 2022, o paciente estava saindo de uma padaria do Bairro Jacarezinho, do RJ, levando consigo uma sacola com 7 pães que havia comprado no local. Quando avistou o Batalhão de Choque da PM realizando um apreensão de outro jovem. Mesmo tendo a consciência de que não havia feito nada ilícito, ficou nervoso e assustado. Siente disso, Yago correu para a farmácia mais próxima em busca de um ambiente seguro. Ocorreu que, por ironia do destino, um agente do Batalhão da PM o seguiu até o interior da farmácia, rendendo-o com um fuzil em sua face, num ato agressivo e de extremo abuso de poder. Após o ocorrido, Yago foi levado de 19º DP, e depois encaminhado para a 25 DP.

Pelos direitos: Ilegalidade da prisão, para corroborar com tal alegação, sequência abaixo os artigos e incisos pertinentes:

Art. 5º - III : a vítima foi humilhada por tal situação perante a sociedade onde está inserida.

V – O paciente deverá ser indenizado pelo ataque feito a sua moral.

LIV – O paciente tem seu direito de ir e vir ferido.

LXI – O paciente foi detido em um ação de abuso e poder pelos PM’s, visto que não havia mandato e nem ação de flagrante.

LXV – O paciente não teve audiência de custódia.

Perante isso, requer que seja concedida a eliminar em favor do paciente, uma vez que presentes a ação emprópria do policiais, a fim de que seja concedida a liberdade do paciente.

Versão original produzida pelos estudantes (Anexo 3)

Quadro 6: HC –Produção Inicial G5*Habeas Corpus*

Senhorita juízo, me chamo Lorenzo Garcia, tenho 21 anos, trabalho como motoboy há 3 anos, moro na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Jacarezinho, pora mais informações pessoais deixo aqui meu CPF: 652.410.347-15, e meu RG: 17263548.

Venho aqui como amigo do Yago e faço esse pedido de Habeas Corpus como direito de qualquer cidadão, para pedir a sua soltura declarando sua inocência e possuindo provas para sua liberdade, como, gravações de câmara da padaria em que mostram claramente que ele não fez nada de errado e o policial que efetuou sua prisão não respeitou a constituição do Art. 5º e o julgou pela sua cor, e também apenas por ser um garoto pobre.

Constatando tudo isso, agora aguardo sua decisão final, desde já agradeço sua colaboração.

Versão original produzida pelos estudantes (Anexo 4)

HC – PI G1

Contexto de produção: para Cristovão (2001) “As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (CRISTOVÃO, 2001, p. 34).

Nesse sentido, quanto ao contexto de produção, evidenciou-se o domínio em relação ao instante em que nasceu o direito do Yago de ser impetrado um HC “Pelos fatos: **No dia 6 (domingo)** de fevereiro de 2022, o paciente [...] **foi levado...**”.

No entanto, o domínio da qualificação do emissor é parcial “Eu, Clarissa Roman, **portadora do CPF...**”, porque a nacionalidade e o estado civil não foram apresentados. Não houve identificação do receptor, sua função social, esfera de atuação na vida pública e espaço geográfico onde exerce suas atividades.

No nome da peça (instrumento jurídico) foi identificado o domínio da modalidade do HC, ou seja, repressivo. Porém, observou-se o domínio parcial quanto ao objeto, como no fragmento retirado do texto: “... a fim de que seja concedida a **liberdade do paciente...**”. No entanto, não há menção ao alvará de soltura, ou seja, da ordem judicial que impõe a soltura do preso.

No quesito identificação do papel social do emissor, o texto demonstrou o domínio deste aspecto “**Venho**, respeitosamente à Vossa Excelência **solicitar**, com base no art. 5º, LXVIII e LXI da Constituição Federal de 1988 a **prestação de “Habeas-Corpus”**”.

Quanto ao papel social do receptor, o grupo apresentou o domínio “requer que seja concedida a **liminar** em favor do paciente”, ou seja, representar o Estado para solucionar conflitos.

Com relação ao teor, o grupo demonstrou o domínio “...**art. 5º LXVIII**, da CF/88...”, “...**Habeas Corpus...**”, e “Pelos direitos: **Ilegalidade da prisão...**”, uma vez que trouxe a letra da lei, o nome do instrumento jurídico e a prisão injusta do paciente.

Às informações sobre o art. 5º da CF/88, inc. LXVIII os estudantes tiveram acesso durante a leitura da R3, uma vez que, como já mencionado ao longo deste trabalho, não foram apresentados modelos de HC, a CF/88, o CPC e o CPP à turma.

Muito embora esta produção inicial não tenha trazido todos os elementos em relação ao contexto de produção do HC, os 03 estudantes deste grupo conseguiram, a partir da apresentação da situação, compreender que se tratava de impetrar um HC para solicitar a liberdade de Yago. Ao fim da análise desse plano ficou evidente a necessidade do aprimoramento das CA dos estudantes no que tange: à identificação do receptor; do objeto; do papel social do emissor e do papel do receptor.

No tocante aos aspectos discursivos, para cujo domínio mobilizam-se as CD, o texto não trouxe os elementos que descrevem o endereçamento, a identificação do destinatário, o espaço físico e social em que o interlocutor exerce suas atividades (artigos 319, inc. I do CPC e 654 do CPP).

O segundo elemento do HC é a qualificação do impetrante (emissor). No texto, observou-se o domínio parcial, tendo em vista não haver menção sobre a nacionalidade e estado

civil “Eu, Clarissa Roman, portadora do CPF: 920.530.240-00, empreendedora da rede de doces “Sweet Dreans”, localizada no bairro de Copa Cabana, rua Marechal Floriano, 642 no RJ.”

Identificou-se o domínio do nome do gênero (Habeas Corpus), como nesta passagem do texto “... **Habeas Corpus** de pedido de liminar...”. Cabe lembrar que esta expressão não existe, porque o HC é um gênero e liminar é um pedido. O adequado seria “com pedido de liminar”. Portanto, ficou evidente a ausência do domínio desse aspecto.

A qualificação do paciente é necessária para que o magistrado possa identificar a respeito de quem se está falando. Até porque há mais de um Yago na sociedade. Frente a isso, vislumbrou-se o domínio desse aspecto, como demonstra este fragmento: “Em favor de Yago Corrêa de Souza, brasileiro, casado, 21 anos, pedreiro informal, residente no endereço Garibaldi nº 343. Bairro Jacarezinho da cidade Rio de Janeiro, portado do CPF. 034.875.280-00.”

Sobre a situação do paciente, ou seja, se este encontra-se sob ameaça ou já preso, o texto demonstrou ausência de domínio desse aspecto. Quanto à qualificação do agente coator (quem prendeu Yago), o texto trouxe: “... os atos da República **Militar do Batalhão de Choque** e da **Polícia Civil** da 19ª DP.”, foi identificado o domínio nesta produção inicial.

A demonstração da ilegalidade do ato coator, antes da narração dos fatos, também é uma opção. Sendo assim, não computamos o domínio em relação a esse elemento. De qualquer forma, este texto não trouxe essa informação.

Seguindo com a análise no plano textual, o próximo elemento do HC é a narração dos fatos, até porque o magistrado não estava presente no momento da prisão. Portanto, precisa saber do que se trata. Foi identificado o domínio desse aspecto, na seguinte passagem: “**No dia 6 (domingo) de fevereiro de 2022**, o paciente...”. Lembrando que essas informações constavam na R1, lida e discutida no momento da apresentação da situação de comunicação.

Para fundamentar o pedido, antes é preciso fazer a exposição do direito, ou seja, citar a lei (art. 5º, inc. LXVIII da CF/88 e o 647 ao 667 do CPP), para servir como argumento, com vistas a convencer o magistrado sobre a ilegalidade da prisão do Yago. O texto demonstrou ausência de domínio, uma vez que o inciso e o conteúdo mencionados não coincidem com o art. 5º, inciso LXVIII da CF/88. Ao invés disso, o texto apresentou “**Art. 5º - III: a vítima foi humilhada por tal situação perante a sociedade onde está inserida.**”

Quanto à argumentação, o texto também demonstrou domínio parcial, visto que não construiu um liame entre o que diz a lei e os fatos narrados. Trouxe estas informações “**Pelos direitos: Art. 5º - III: a vítima...**”, quando, na verdade deveria estabelecer uma conexão entre o art. 654 do CPP e a prisão injusta.

Outro elemento do HC é o pedido, onde o emissor diz para o magistrado qual é o objeto que se deseja. No caso da situação do Yago, pede-se o alvará de soltura e na sequência a solicitação do deferimento do pedido. Sendo assim, o texto apresentou ausência de domínio desse conteúdo.

O HC é encerrado com a descrição dos elementos: local, data, nome e assinatura do impetrante. Esses elementos o texto não trouxe. Portanto, identificou-se a ausência de domínio desse aspecto também.

Em síntese, os autores desta produção inicial demonstraram domínio parcial das CD em relação aos elementos prescritos nos artigos 319 do CPC e 546 do CPP. Por isso, as CD, no que diz respeito à “função da organização do conteúdo” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 182) precisam de um aprimoramento.

Os aspectos linguístico-discursivos dizem respeito às CLD e abarcam os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. Nesse sentido, como já mencionado, o texto não trouxe o endereçamento. Portanto, há a ausência do domínio em relação ao vocativo, qual seja, a qualificação social e geográfica do receptor.

Este gênero jurídico (HC) tem um vocabulário próprio, até porque muitas palavras ou expressões são referenciadas na lei. Diante disso, estas passagens do texto em análise “... **os artigos** e incisos pertinentes [...] ação de **abuso de poder** [...] em favor do **paciente** [...] **Vossa Excelência...**”, dentre outros, demonstram o domínio da compreensão e uso dos léxicos jurídicos.

No HC os verbos são empregados em diversos tempos e modos, a depender do assunto. No segundo parágrafo (qualificação dos envolvidos) predomina o presente do indicativo (vem) e infinitivo (impetrar, propor, aforar). Sendo assim, na passagem “Eu, Clarissa Roman [...] **venho** respeitosamente [...] **solicitar...**”, o texto demonstrou domínio em relação a esse aspecto.

Outro ponto é a questão dos dêiticos de pessoa. O HC é escrito na terceira pessoa do singular, salvo algumas raras exceções. O dêitico nesta passagem: “Eu, Clarissa Roman, portadora do...”, denota a ausência do domínio desse assunto. Em relação à dêixis de lugar, o texto apresentou domínio parcial “... levando consigo uma sacola com 7 pães...”. Quanto aos dêiticos de tempo, demonstrou domínio “... Após o ocorrido, Yago foi levado...”.

Os verbos, no HC, são empregados em diversos tempos e modos, a depender do assunto. No primeiro parágrafo não há verbos. No segundo parágrafo (qualificação dos envolvidos) os verbos são empregados na terceira pessoa do singular, do presente do indicativo (vem) e no infinitivo (impetrar, expor, achar, dentre outros). Na narração dos fatos, terceiro parágrafo, o predomínio da terceira pessoa do singular, do pretérito do indicativo (foi, ocorreu, previu,

contou, dentre outros) e no gerúndio (andando, falando, tendo, dentre outros). Já no quarto parágrafo (dos pedidos) predomina o presente (requer, espera-se) e imperativo afirmativo (seja, veja, conceda, dentre outros). Nesse aspecto, identificou-se o domínio quanto ao tempo e modo, mas, domínio parcial quanto à pessoa, como nos exemplos: segundo parágrafo “Eu, Clarissa Roman [...] **venho** respeitosamente [...] **solicitar** [...]; terceiro parágrafo”... o paciente **estava saindo...**”; quarto parágrafo “... visto que não havia mandato/mandado e...”; quinto parágrafo “Perante isso, requer que seja concedida...”. Diante disso, foi identificado também o domínio em relação à coesão verbal.

Os modalizadores são mecanismos de enunciação, uma vez que demonstram o julgamento do emissor a respeito do assunto. Nesse sentido, percebeu-se o domínio desses recursos argumentativos “Venho **respeitosamente** [...] **Ilegalidade** da prisão [...] a vítima foi **humilhada** [...] ação **abusiva**...”. Não foram identificados modalizadores deônticos.

A CF/88, art. 5º, inc. LXVIII e o CPP, art. 654, são vozes sociais que dão sustentação jurídica ao pedido no HC. Quanto à inserção dessas vozes, o texto, em análise, apresenta domínio parcial, como na passagem: “... com base no **art. 5º, LXVIII e LXI da constituição Federal...**” e ausência de domínio em relação ao CPP. Na narração dos fatos, o texto não apresenta outras vozes, apenas traz um resumo de como aconteceu a prisão.

Em relação aos mecanismos de textualização, o HC não contém conectivos no primeiro elemento (endereçamento). Portanto, a análise do mecanismo de textualização teve início a partir do segundo elemento (qualificação das partes). Assim, verificou-se que este texto apresentou domínio, como nos exemplos: “... Batalhão de Choque e da Polícia...”; “... **após** o ocorrido...”; “... e depois encaminhado...”; “pelos **seguintes** fatos: ...”; “**Quando** avistou o Batalhão...”; “... **depois** encaminhado...”.

Quanto à anáfora, elemento de coesão nominal, evidenciou-se um caso nominal: “Em favor de **Yago Correa de Souza** [...] **o paciente** estava saindo [...] **a vítima** foi humilhada...”. Foi identificado um caso de anáfora pronominal: “Perante **isso**, requer...”. Portanto, o domínio desse recurso linguístico é parcial. A presença do recurso catafórico não foi identificada.

O domínio dos itens lexicais jurídicos pôde ser identificado em várias passagens do texto. São exemplos: “Vossa Excelência”; “Constituição Federal”; “Habeas Corpus”; “pedido de liminar”; “O paciente”, dentre outros.

As sequências textuais no HC são dispostas nesta ordem: descrição, descrição/narrativa, narração, argumentação e injunção, como já discorrido anteriormente. Em relação a esses aspectos foi evidenciado o domínio parcial, tendo em vista que os elementos do vocativo (endereçamento) e os de conclusão (fechamento) não foram identificados.

Foi verificado o domínio da colocação pronominal em relação à próclise, na passagem “... um agente do Batalhão da PM **o seguiu**” e da ênclise “... **rendendo-o** com um fuzil...”. Não foi identificado caso de mesóclise.

O domínio de discursos que denotam a certeza positiva do emissor aparece nas passagens “... num **ato agressivo** e de **extremo** abuso de poder.”, “O paciente **deverá** ser indenizado pelo ataque...”, entre outros.

Quanto aos aspectos ortográficos, o texto apresenta algumas inconformidades em relação aos vocábulos: “**siente**/ciente”, “**emprópria**/imprópria”, “**Bairro**/bairro”. Logo, o domínio das CLD neste aspecto é parcial.

Diante disso, a PI G1, demonstrou um domínio expressivo das CLD na construção do HC. Porém, algumas questões, apontadas nos parágrafos anteriores, precisam ser aprimoradas.

HC – PI G5

O contexto de produção está relacionado à capacidade de “realizar inferência sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 181).

Sendo assim, no que tange ao instante de produção, identificou-se no texto o domínio parcial, uma vez que não há menção à data do cerceamento do direito de ir e vir. No fragmento retirado do texto, tem-se: “... o policial que efetuou sua prisão não respeitou a constituição do Art. 5º...”. Quanto à identificação do emissor, função social, esfera jurídica e espaço geográfico, o texto apresenta ausência de domínio, dado que há apenas o vocativo “**Senhorita juízo**”.

Há duas modalidades de HC, ou seja, uma repressiva e outra preventiva. O texto em análise não apresenta nem uma delas, assim como também não traz o objeto, qual seja o alvará de soltura.

O domínio em relação ao papel social do emissor, que neste caso é o de representar o paciente (Yago), fica evidente na passagem “Venho aqui como **amigo** do Yago e faço esse pedido de Habeas Corpus...” Porém, o papel social do receptor, que neste caso estaria descrito no endereçamento, não aparece no texto. A pista a respeito desse assunto foi apresentada na última linha: “Constatando tudo isso, agora aguardo **sua decisão** final, desde já agradeço sua colaboração.” No que tange ao teor (tema), identificou-se o domínio na passagem “... e faço esse pedido de **Habeas Corpus como direito de qualquer cidadão**”.

Isso posto, foi evidenciado a necessidade de aprimoramento das CA em todos os seus aspectos no que diz respeito ao contexto de produção, em especial, à identificação dos envolvidos tanto na prisão do Yago quanto na situação de comunicação.

Os aspectos discursivos dizem respeito à escolha da “*infraestrutura* geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discursos e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido” (CRISTOVÃO, 2009, n.p.). Portanto, tais aspectos estão atrelados às CD do sujeito.

Desse modo, identificou-se o domínio parcial da infraestrutura geral do HC, tendo em vista que o texto apresentou apenas 3 parágrafos. No primeiro parágrafo, no lugar do endereçamento, o autor invoca o emissor “**Senhorita juízo**”, sem descrever a função social, as atribuições legais do receptor e principalmente o destino do HC. Em que pese o emissor trazer a sua própria qualificação “... me chamo Lorenzo Garcia, tenho 21 anos...”, segundo elemento do HC, ainda faltam dados, bem como o endereço completo para que a justiça possa entrar em contato com o emissor. Também não houve a qualificação do agente coator. O texto mencionou que “... o policial efetuou...” a prisão.

Portanto, não há domínio da organização interna do HC, em relação aos elementos: endereçamento; qualificação do impetrante; qualificação do paciente; pedido de liminar; situação do paciente; identificação do agente coator; demonstração da ilegalidade do ato coator; exposição do direito; argumentação expositiva do direito; pedido ao juízo; local, data, e assinatura do impetrante.

O texto apresenta o domínio do gênero e o domínio parcial em relação à narração dos fatos: “... faço esse pedido de **Habeas Corpus...**”; “... ele não fez nada de errado e o policial que efetuou sua prisão não respeitou a constituição do Art. 5º...”.

Nessa perspectiva, as CD precisam ser aprimoradas em relação à organização interna do HC e às sequências textuais, como mencionado acima.

O aspecto linguístico-discursivo diz respeito aos “quatro tipos de operações: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (CRISTOVÃO, 2009, n.p.).

Analisando esses aspectos, percebeu-se que o texto apresentou ausência de domínio em relação ao vocativo, porque não se dirigiu formalmente ao representante do Estado. Apenas disse “Senhorita juízo” e logo em seguida já se apresentou ao interlocutor “... me chamo

Lorenzo Garcia, tenho 21 anos, trabalho como motoboy há 3 anos, moro na cidade do Rio de Janeiro...”.

O HC é um gênero jurídico cujos vocabulários são específicos desse remédio constitucional. O texto em análise apresentou o domínio parcial desse aspecto, como demonstram estes exemplos: “Habeas Corpus”; “direito”; “cidadão”; “inocência”; “prisão”; “Art. 5º”, dentre outros. No entanto, os vocábulos: paciente, impetrante, coator, locomoção, entre outras, não foram mencionados.

De forma semelhante, o domínio em relação às expressões, também é parcial, como demonstram os exemplos: “Senhorita juízo/juíza”; “pedido de Habeas Corpus”; “direito de qualquer cidadão”.

Na descrição/narrativa (qualificação do emissor) os verbos se apresentam na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (vem) e no infinitivo (impetrar, apresentar, aforar). Quanto a esse aspecto não foi identificado a presença desses verbos. Sendo assim, evidenciou-se a ausência de domínio a respeito deste assunto, como demonstra este fragmento: “Senhorita juízo, me chamo Lorenzo Garcia, tenho 21 anos, trabalho como motoboy há 3 anos, moro na cidade do Rio de Janeiro, no bairro Jacarezinho, pora mais informações pessoais deixo aqui meu CPF: 652.410.347-15, e meu RG: 17263548.”.

Sobre a função dos dêiticos na textualização, já foi mencionado na análise da produção inicial do G1. Portanto, não há necessidade de retomá-la. Em relação aos dêiticos de pessoa e lugar o domínio é parcial. Já o de tempo, o texto não apresentou, como mostram estes exemplos: de pessoa “**me** chamo Lorenzo Garcia...” e “... meu CPF: 652.410.347-15...”; de lugar “Venho **aqui** como amigo do Yago...”; e “agora aguardo sua decisão...”.

Acerca do domínio dos tempos verbais, evidenciou-se o domínio parcial, porque no HC o emprego dos verbos se dá na seguinte ordem: presente do indicativo (vem); infinitivo (apresentar, impetrar); pretérito perfeito (foi, estava, correu, prendeu, levou); gerúndio (estava andando, falando, comprando, correndo); imperativo afirmativo (veja, conceda, entregue). Nesse sentido, o texto em análise apresentou ausência de domínio em algumas situações e domínio parcial em outras, como nestes trechos: “... me **chamo** Lorenzo [...] **tenho** 21 anos, **trabalho** como motoboy há 3 anos, **moro** na cidade do [...] **Venho** aqui como amigo [...] **declarando** sua inocência e possuindo [...] **mostram** claramente...”.

Quanto aos modalizadores, o texto apresentou domínio parcial, como foi possível identificar nesta única passagem “... em que mostram claramente que ele não fez nada de errado...”.

Identificou-se, também, o domínio parcial no que se refere à inserção das vozes sociais “...não respeitou a constituição **do Art. 5º**...”. Quanto a outras vozes não foram identificadas no texto.

Foi identificado o domínio parcial dos seguintes elementos de conexão: no segundo parágrafo “... amigo do Yago e faço esse pedido...”, “... declarando sua inocência e possuindo provas...”, “... e o julgou pela sua cor, e também apenas...”.

Em relação aos elementos de coesão nominal, o texto apresenta o domínio parcial. Apesar de trazer estes conectivos “... e faço **esse** pedido”, “... para pedir a **sua** soltura...”, “... mostram claramente que **ele** não fez nada de errado...”, “... do Art. 5º e o julgou...” há um equívoco de concordância nominal no início do texto “Senhorita juízo...”.

A anáfora estava presente em várias passagens: “... e faço **esse** pedido de Habeas Corpus”; “... para pedir a **sua** soltura declarando **sua** inocência...”; “... **ele** não fez nada de errado...”. Sendo assim, o texto apresentou o domínio desse mecanismo de textualização. Em relação à catáfora não foram evidenciados casos. Logo, ficou evidente a ausência de domínio a respeito do assunto.

No que tange à coesão verbal, o texto demonstra um domínio, bem como nos discursos: “... **tenho** 21 anos, **trabalho** como motoboy há 3 anos...”; “**gravações** de câmera da padaria em que **mostram**...”; “o policial que efetuou a prisão...”.

Muito embora se note a presença de alguns itens lexicais, próprios do linguajar jurídico “**Senhorita**/senhor juízo...”, “**Habeas Corpus**”, “**direito**”, “... **provas** para sua liberdade”, o domínio desse aspecto textual é parcial. O autor do texto poderia ter empregado a expressão “**paciente**”, “**agente coator**”, “**alvará de soltura**”, dentre outros.

A sequência textual desta produção deixou evidente o domínio parcial desse componente, uma vez que o emissor apenas fez uma descrição da sua pessoa “... me chamo Lorenzo Garcia, tenho 21 anos, trabalho...”, depois narrou a função social do emissor “... Venho aqui **como amigo** do Yago e **faço esse pedido**...”.

Consoante à colocação pronominal proclítico “... me chamo Lorenzo Garcia...” “... o julgou pela sua cor...”, o texto apresentou domínio. Já em relação à mesóclise e a ênclise não foram identificados casos.

Na presença de discursos que demonstram certeza positiva para o autor, os seguintes casos foram identificados: “... como direito de qualquer cidadão...”; “... ele não fez nada de errado...”. Sendo assim, evidenciou-se o domínio parcial desse componente.

Quanto à construção de enunciados, oração e período, o texto apresentou domínio. A exemplo tem-se: “Venho aqui como amigo do Yago e faço esse pedido de Habeas Corpus...”; “Constatando tudo isso, agora aguardo sua decisão final, desde já agradeço sua colaboração. ”

Os equívocos na pontuação “... para pedir a sua **soltura declarando** sua inocência...” e os gramaticais “**Senhorita** juízo...”, “... **pora** mais informações...”, denotam o domínio parcial das CLD em relação a estes assuntos.

Sendo assim, esta análise evidenciou a necessidade de abordar atividades para o saneamento dessas dificuldades apresentadas, com vistas ao aprimoramento das CLD dos estudantes.

Cabe lembrar que, ao total, foram 10 produções iniciais. Como duas já foram analisadas, agora serão realizadas as análises das outras 08 produções finais.

Análise geral das 08 produções iniciais do HC

Como já mencionado ao longo deste estudo, compreender o contexto de produção é saber em que momento ocorre a produção de um gênero, quem é o emissor, receptor, qual a modalidade do gênero para uma determinada situação de comunicação, qual é o objeto, papel social do emissor, do receptor e o tema desse gênero. Para Cristovão (2009, n.p.), “as capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção”.

Sobre esse assunto, o direito de impetrar um HC surge a partir do instante que uma pessoa é ameaçada de ir presa ou já se encontra nesta situação (art. 647 do CPP). Assim que a prisão de Yago foi mantida, o direito a esse remédio constitucional (HC) nasceu. Nesse sentido, as 08 produções iniciais demonstram domínio do “tempo concreto da produção do texto” (CRISTOVÃO, 2001, p. 59). A título de exemplo, têm-se as produções iniciais do G2 “Yago Corrêa... **foi preso** na manhã de domingo **6 de fevereiro de 2022**, injustamente pela polícia militar...” e a do G7 “... no **dia 6 de fevereiro de 2002**, onde aconteceu uma decisão arbitrária por parte da Polícia Militar...”.

Quanto à compreensão da função do “emissor: a pessoa física que produz o texto” (CRISTOVÃO, 2001, p. 59), 08 grupos também demonstraram domínio, tendo em vista que os textos trouxeram a identificação social do impetrante. Para exemplificar a presença desse elemento na produção inicial, retiramos apenas um fragmento do HC elaborado pelo G8 e um pelo G9: “Eu, **Jorge Carlos de Almeida**, amigo e testemunha do Yago Côrrea... venho através

deste habeas corpus pedir...”; “Eu, **Yasmim Muhammad**... venho através desse habeas corpus pedir a soltura de Yago...”.

Em relação ao “receptor: a(s) pessoa(s) física(s) que recebe(m) o texto” (CRISTOVÃO, 2001, p. 59), 03 grupos demonstraram domínio parcial, como nos exemplos retirados das produções iniciais dos G2 e G4: “**Vossa Excelência...**”; “**Excelentíssimo Senhor...**”. Já 05 grupos não trouxeram esta informação. Sendo assim, não dominam este elemento do contexto de produção.

No que tange à modalidade do gênero do texto, 04 grupos demonstraram domínio deste componente, como é possível ver nos exemplos: G4 “Por isso, venho por meio desse **habeas-corpus**, seguindo a lei do art. 5º...”; G6 “Eu, Fernanda por meio deste **habeas corpus** venho solicitar...”, entre outros. O G3 demonstrou ausência de domínio, como demonstra este fragmento do texto “venho por meio desse **habeas**, me identificando com Kloe Maltez, Residindo na rua...”. Os outros 03 grupos não dominam, a perceber pelos fragmentos: G7 “Viemos por meio deste **documento jurídico...**”; G10 “Venho a favor de Yago Côrrea...”

Quanto à finalidade, ou seja, “o objetivo: o efeito que se quer produzir sobre o destinatário” (CRISTOVÃO, 2001, p. 59), no caso desta situação de comunicação, é o de convencer o juiz a respeito da inocência de Yago. Nesse sentido, o grupo G4 demonstrou ausência de domínio “**Pedindo**, então, a liberdade de Yago Corrêa de Souza...”, uma vez que a finalidade é o alvará de soltura. O G8 também não apresentou domínio neste aspecto “... venho através deste habeas corpus pedir a vossa autoridade uma **petição de liberdade** ao inocente Yago...”. Os outros 06 grupos apresentaram uma finalidade diversa, bem como: “Peço a apreciação de Vossa Excelência, para **cumprir com a lei do Art. 5º da CF/88...**” (G2), entre outros.

Sobre o “papel social do emissor naquela situação específica” (CRISTOVÃO, 2001, p. 59), era o de praticar a cidadania, ou seja, impetrar um HC em favor de Yago. Nesse sentido, 06 grupos apresentaram domínio. Como exemplo tem-se fragmentos do texto de dois grupos: G4 “Por isso venho por meio desse habeas-corpus, **seguindo a lei do artigo 5º, LXVIII...**”; G6 “Venho por meio deste **contestar a prisão** de Yago...”. Os outros 02 grupos não demonstraram ter o domínio, ainda que parcial, em relação ao papel social do emissor.

No que toca ao “papel social do receptor naquela situação específica” (CRISTOVÃO, 2001, p. 59), ou seja, da prisão do Yago, era aplicar a lei. Em relação à função do receptor, 05 grupos apresentaram o domínio, como é possível ver os exemplos nas seguintes produções iniciais: G4 “Peço a apreciação de Vossa Excelência, para **cumprir com a lei...**”; “... solicitamos a vossa excelência, **a prevalecia do inciso LXVIII do artigo 5 da Constituição**

Federal...”. Somente um grupo apresentou domínio parcial deste aspecto “Peço a senhora juíza Fernanda Almeida que **analise o caso** localizada no fórum...” (G9). Apenas 03 grupos não apresentaram domínio do papel social do receptor.

O conteúdo temático está atrelado às CA. Em relação ao HC, o tema versa sobre direitos humanos, elencados no art. 5º da CF/88, mais precisamente sobre o direito de locomoção. Nesse sentido, 04 grupos evidenciaram dominar estes aspectos. Como exemplos, cabe trazer dois fragmentos: G4 “... seguindo a lei do artigo **5º, LXVIII** onde diz... conceder-se-á ‘**habeas corpus**’ sempre que alguém sofrer coação em sua liberdade...”; G6 “**Conforme** é dito no artigo **5º da Constituição Federal...** todos tem o direito a um **habeas corpus**.” Apenas o G9 apresentou o domínio parcial “... respeitando **a lei** segundo inciso/inciso **51 do art. 5º da constituição**.” Os outros 03 grupos não dominam o conteúdo temático do HC.

Diante desse quadro, é preciso aprimorar as CA dos estudantes em relação aos seguintes aspectos: receptor e seu papel social; modalidade do gênero do texto; finalidade; papel social do emissor e o tema.

Os aspectos discursivos englobam “a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal)” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 577).

Sob a ótica das CD, 08 grupos não apresentaram o endereçamento. Alguns fragmentos cabem como exemplificação: G2 “Doutora Alessandra Salvatore, p/ __ Tribunal de Justiça”; “Eu, Jorge Carlos de Almeida...”. Portanto, não fizeram a identificação social e geográfica do receptor.

A situação do réu, se preso ou solto, não foi mencionada pelos 08 grupos, assim como o número do processo. Em relação à qualificação do emissor (impetrante), ou seja, nome completo, nacionalidade, profissão, estado civil, RG, CPF e endereço completo (art. 319 do CPC), os 08 grupos demonstraram o domínio parcial. Nos fragmentos, retirados das produções, seguem como exemplos: G2 “Eu, DR. Alessandra Salvatori de 22 anos, portadora...”; G3 “... me identificando como Kloe Maltez, Residindo/residindo na rua São Francisco...”.

No segundo parágrafo do HC, é o momento em que o emissor insere o art. 5º, inc. LXVIII da CF/88. Em relação a esse elemento, 08 grupos demonstraram domínio parcial, como é possível identificar em 02 exemplos: G2 “Segundo o **art. 5º da constituição**, conforme o inciso LXI...”; G6 “Conforme é dito no **artigo 5º da Constituição** Federal todos são iguais perante a lei...”. Os demais grupos, G8, G9 e G10, não apresentaram esse aspecto legal.

O nome da peça (petição, texto, instrumento), HC, é o próximo elemento desse gênero textual. Dentre as 08 produções iniciais, os G2, G4, G6, G7, G8 e G9 (06 grupos) demonstraram dominar esse aspecto. Isso pode ser confirmado nos fragmentos: G6 “... venho através deste **habeas corpus...**”; G4 “Por isso venho por meio desse **habeas corpus...**”. O G3 apresentou ausência de domínio “... venho por meio desse **habeas**, me identifico...”. E o G10 não mencionou a palavra HC na produção inicial.

A qualificação do paciente (preso), ou seja, a identificação da pessoa que teve seu direito de locomoção cerceado, é uma exigência da lei (art. 319 do CPC e 654 do CPP). Quanto a esse elemento, os 08 grupos demonstraram domínio parcial, como é possível observar nestes 02 exemplos: G8 “Yago Côrrea de Souza, tem **21 anos**, reside na rua Maria Cristina Vargas...”; G9 “... Yago Corrêa de Souza, de 21 anos, **morador do bairro Jacarezinho...**”.

De forma semelhante, é preciso identificar socialmente o agente coator, ou seja, quem efetuou a prisão ilegal (art. 319 do CPC e 654 do CPP). Nesse sentido, o G7 apresentou domínio “onde aconteceu uma decisão arbitrária por parte da **Polícia Militar do Batalhão de Choque do Estado do Rio de Janeiro.**” Os grupos G2, G3, G4, G6 e G10 (04 grupos) demonstraram domínio parcial, como é possível identificar em 02 fragmentos a seguir: G2 “...injustamente pela **polícia militar registrada na 19ª DP.**”; G10 “... a **polícia militar do Rio de Janeiro** avistou um menino...”. Os grupos G8 e G9 não descreveram e nem mencionaram o agente coator.

Narrar o fato ao Poder Judiciário também é uma exigência legal (art. 319 do CPC e 654 do CPP), afinal, o(s) magistrado(s) precisa(m) saber o que aconteceu. Em relação ao elemento narração dos fatos, no HC, os grupos G2, G3, G4, G6, G7 e G10 apresentaram um domínio parcial, como é possível observar nestas duas passagens das produções iniciais dos seguintes grupos: G3 “... Yago Côrrea de Souza, **foi apreendido** injustamente Pelas PMs...”; G6 “No dia **06 de fevereiro de 2022**, Yago, vestido com bermuda Jeans e camiseta...”. Somente os grupos G8 e G9 não narraram os fatos, apenas mencionaram que a prisão de Yago foi injusta: G8 “...Yago, que por sua vez, **diz não ter cometido nenhum crime.**” E G9 “... venho através desse habeas corpus **pedir a soltura de Yago...**”.

Os fundamentos jurídicos do pedido estão no art. 648 do CPP, ou seja, uma descrição do que a lei considera coação ilegal. Sendo assim, a exposição do direito para a fundamentação do pedido também é uma exigência legal. Cabe lembrar que os estudantes, só tiveram acesso à letra da lei durante o desenvolvimento dos módulos, salvo ao art. 5º, inc. LXVIII, da CF/88, cuja descrição apareceu na R3, durante a apresentação da situação de comunicação. Portanto, as 08 produções iniciais não apresentaram esse elemento.

Após o parágrafo argumentativo e expositivo vem a formulação dos pedidos, como prescreve a lei (Art. 319 do CPC). Nesse elemento há a solicitação do alvará de soltura ou salvo-conduto. Tendo em vista que essas informações não constavam nos textos motivadores (R1, R2 e R3), nem uma das 08 produções iniciais mencionaram o alvará de soltura ou o salvo-conduto. Os pedidos versaram da seguinte forma: G3 “Sendo assim, Peço/peço que o **Pedido**/pedido de Yago Seja/seja apreciado.”; G4 “Pedindo então pela **liberdade de Yago...**”.

De forma semelhante à exigência dos pedidos, a lei também prescreve que é necessário colocar o local, a data, o nome e a assinatura do autor do HC (art. 319 do CPC e 654 do CPP). Em relação a esses elementos foi identificado o domínio parcial na produção inicial do G7 “Att. Dr: Gabriel Ramos.” Os demais grupos não trouxeram estes elementos.

Isso posto, as CD precisam ser aprimoradas principalmente em relação ao plano geral do texto, ou seja, organização dos elementos: vocativo (endereçamento etc.); apresentação (qualificação das partes); desenvolvimento (narração e argumentação); finalização (pedido de deferimento) e os elementos conclusivos (local, data, nome e assinatura).

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, estes, segundo Cristovão e Stutz “constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura [...] como: coesão, conexão verbal, conexão” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 577). Para a compreensão desses mecanismos de textualização e enunciativos são mobilizadas as CLD.

Sendo assim, quanto ao vocativo, onde se empregam: pronome de tratamento (Excelentíssimo Senhor); adjetivos e substantivos (Doutor, juiz de Direito da Vara ___ da Comarca ___ do Rio de Janeiro/RJ), os 03 grupos G2, G4 e G7 demonstraram um domínio parcial, como nos dois exemplos que seguem: G4 “**Excelentíssimo Senhor**, eu, Lindsay Marques...”; e G7 “**Excelentíssimo Juiz**, nós do grupo...”. Já os outros 05 grupos, G3, G6, G8, G9 e G10, não trouxeram esses elementos.

O HC é um gênero textual com vocabulários e expressões próprias da esfera jurídica, bem como: paciente, impetrante, alvará de soltura, salvo-conduto, prisão ilegal, remédio constitucional, dentre outros. Nesse sentido, todos os grupos, ainda que parcialmente, demonstraram um domínio referente a este aspecto. Alguns fragmentos, a título de exemplos, são: G7 “... essa intervenção da PM sem **fundamentação legislativa...**”; e G9 “ninguém será preso senão em **flagrante delicto...**”.

No que diz respeito ao dêitico de pessoa do gênero jurídico HC, muito embora a lei nada mencione sobre isso, é escrito na terceira pessoa do singular. Em relação a essa peculiaridade

do HC, todas as 08 produções iniciais demonstraram ausência do domínio quanto ao emprego desses recursos linguísticos, uma vez que escreveram o HC na primeira pessoa, como nos exemplos: G2 “**Eu**, Dr. Alessandra...”; G8 “**Eu**, Jorge Carlos de Almeida...”, entre outros.

Em relação aos dêiticos de lugar, 02 grupos apresentaram um domínio parcial dessa referência, como demonstram os G7 “... no dia 6 de fevereiro, de 2022, **onde**...” e G10 “...pelos fatos e fundamentos **abaixo**...”. Os outros 06 grupos não lançaram mão dos dêiticos de lugar.

Outro recurso linguístico são os dêiticos temporais, muito empregados nos HC. Nesse sentido, foi evidenciado o domínio parcial de 03 grupos, como nos exemplos: G2 “... que trabalhava **anteriormente** como entregador...” e G4 “... quando, **de repente** ele nota...”. As produções iniciais dos demais grupos não apresentaram dêiticos temporais.

No HC os tempos verbais modificam a cada parágrafo. Na qualificação dos envolvidos, descrição narrativa, o emissor emprega o verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (vem). Ao narrar os fatos, o verbo é empregado na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (foi, levou, acusou, prendeu, ameaçou...). Na argumentação, ou seja, fundamentação jurídica, mesclam-se os tempos verbais entre presente do indicativo (diz, preceitua, traz, prescreve) e futuro (deverá, trará, demonstrará...), a depender do caso concreto. Nos pedidos os verbos, geralmente, são empregados no infinitivo (requer) e presente do indicativo (espera-se). No encerramento do texto os verbos são empregados no presente do indicativo (pede-se, espera-se). Frente a isso, 05 grupos apresentaram o domínio parcial dos tempos verbais, como demonstram estas passagens dos textos: G8 “... **sou** portador do RG [...] **moro** na cidade do Rio de Janeiro...”; G10 “**Venho** a favor de Yago...”. Os outros 03 grupos, G2, G4 e G9, demonstraram não dominar o emprego do tempo verbal, uma vez que redigiram o HC no presente do indicativo, como nos exemplos a seguir: G4 “Como **mostra** as câmaras [...] Yago, **vai até** a padaria e sai...”; G9 “**Venho** através desse [...] **Peço** a senhora juíza Fernanda Almeida [...]. **Conto** com meu pedido...”.

A presença dos modalizadores é uma constante no gênero jurídico HC, uma vez que o emissor a todo momento busca evidenciar seu ponto de vista em relação ao direito do paciente. Quanto à presença desses indicadores de argumentação, o G7 apresentou domínio, já que empregou 03 modalizadores: “decisão **arbitrária**”; “arcabouço **injusto**” e “soltura **imediate**”. Os grupos G2, G3, G4, G6 e G10 apresentaram domínio parcial, uma vez que trouxeram apenas um modalizador em toda produção. A exemplo tem-se: G2 “preso **injustamente**”; G3 “preso **injustamente**”; G10 “supostamente **confundido**”. Não se identificou modalizadores deônticos em nenhuma produção.

Os mecanismos enunciativos são mencionados na qualificação das partes, antes do nome da peça (habeas corpus). Já no parágrafo dos fundamentos jurídicos, o emissor traz as vozes sociais para demonstrar ao órgão julgador que a prisão é ilegal porque está escrito na lei. Como os estudantes ainda não haviam tido acesso à lei, grande parte trouxe na produção inicial apenas o art. 5º da CF/88. No terceiro parágrafo (narração dos fatos) os discursos alheios também ficam em evidência. Portanto, consideramos que dominam esses aspectos os grupos que mencionaram esse artigo constitucional e trouxeram as vozes dos envolvidos na prisão ilegal. Sendo assim, os grupos G3, G6 e G8 demonstraram domínio, como se nota nestes 02 exemplos: G3 “**Segundo relatos**, Yago estaria na padaria...”; G6 “Outras testemunhas também [...] **afirmam** os fatos [...] **segundo os incisos LXI** [...] todos o direito de um...”; G8 “...**Yago**, que por sua vez, **diz** não ter cometido nada [...] **Art. 5º da Constituição**: ‘Todos são iguais’”. Já os grupos G2, G4, G7, G9 e G10 demonstraram domínio parcial, como nos exemplos: G9 “... **segundo** o inciso/inciso 51 do **art. 5º**...”; G10 “... artigos 647 e 648 do Do/do código do processo...”.

Os conectores funcionam como mecanismos de textualização. Em relação a esses recursos coesivos, 02 grupos demonstraram domínio, como nos fragmentos retirados das suas produções iniciais: G7 “... grupo de advocacia Paramount S.A **cujo** CNPJ...”; G8 “... debatam o caso **afim/a fim de que** se liberte Yago...”. Os grupos G2, G3, G4, G6, G9 e G10 demonstraram domínio parcial. A título de exemplos, cabe trazer estes: G2 “... na cidade do Rio de Janeiro, **que** trabalhava...”; G8 “... venho **através** deste habeas corpus pedir...”.

Coesão nominal é uma das marcas linguísticas que também faz parte dos mecanismos de textualização e são representadas pelas anáforas. Em relação a essa ferramenta linguística, o G7 demonstrou domínio, como no exemplo “Vale ressaltar que **essa** intervenção da PM...”. Dois grupos demonstraram domínio parcial, como nos respectivos exemplos: G3 “... o jovem [...] aonde/onde **ele** estaria sendo servido...”; G4 “...Yago é levado por acharem que **ele** estava...”. Já os grupos G2, G6, G8, G9 e G10, demonstram não dominar esse mecanismo de textualização.

No que se refere ao mecanismo linguístico catafórico, os grupos G2, G6 e G7 apresentaram domínio parcial, como mostram os respectivos exemplos: “Venho por meio **deste**, solicitar...”; “Viemos por meio **deste** documento...”. Os demais grupos, G3, G4, G8, G9 e G10, demonstraram ausência de domínio no que diz respeito ao emprego da catáfora.

A coesão verbal no HC ocorre na seguinte ordem: no endereçamento do HC não há verbos; no primeiro parágrafo (descrição dos sujeitos envolvidos) o verbo é empregado na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo (vem) já que a ação de comunicação está

acontecendo no momento da elaboração do texto; terceiro parágrafo, os verbos são empregados no pretérito perfeito do indicativo (foi, estava, provou, atirou, foi acusado, notou...), tendo em vista que o emissor traz um fato que já aconteceu e não pode mais ser modificado; no quarto parágrafo, os verbos são empregados no presente do indicativo (preceitua, diz, fala, traz, menciona, esclarece...), tendo em vista que a argumentação está atrelada à lei e o direito é atemporal; no quinto parágrafo, dos pedidos, os verbos são utilizados no infinitivo (requer) e presente do indicativo (estão, demonstram, são...); nos elementos de fechamento do HC, os verbos são empregados no presente do indicativo (pede-se, espera-se...). Em que pese nem uma das 08 produções iniciais apresentarem essa sequência dos tipos de discursos que compõem um HC, os grupos G2, G7, G8, G9 e G10 demonstram domínio da coesão verbal nos parágrafos que construíram. A título de exemplo da coesão verbal identificada, é cabível citar 02 exemplos: G8 “... sou portador do RG [...] **venho** através deste [...] **diz** não ter cometido [...] peço que a autoridade...”; G10 “**Venho** a favor de Yago [...] Visto que não **há** embasamento [...] a polícia Militar do Rio de Janeiro **avistou**...”. Já os grupos G3, G4 e G6 apresentaram domínio parcial. Os fragmentos a seguir exemplificam: G3 “**Venho** Por meio desse [...] Yago Côrrea de Souza, **Foi** Apreendido [...] **estaria** na padaria [...] Yago **percebe** uma confusão...”; G6 “**Venho** por meio deste [...] Yago [...] **foi** surpreendido [...] **entra** na padaria...”.

Quanto à escolha dos itens lexicais jurídicos, bem como: lei, CF/88, CPC, CPP, paciente, impetrante, preso, alvará de soltura, direito, entre outras, todos os 08 grupos demonstraram um domínio parcial, uma vez que os vocábulos: paciente, impetrado, impetrante, dentre outros, não foram utilizados. Nesse sentido, o G2 trouxe: habeas corpus; preso; 19º DP; petição; CF/88, dentre outras. O grupo G7 empregou: legislativa; devido processo legal; autoridade judiciária; artigo 5º da Constituição Federal, entre outros.

A colocação pronominal está inserida no âmbito da sintaxe e faz parte do domínio da norma culta da língua portuguesa. Diante disso, no HC, por ser um gênero jurídico para o diálogo entre o cidadão e o Poder Judiciário, dá-se uma atenção especial à colocação dos pronomes. Em análise das 08 produções iniciais identificou-se o domínio parcial de apenas dois grupos: G3 apresentou um caso proclítico “Venho Por meio desse habeas, **me** identificando como...”; G6 trouxe um caso enclítico “Nota-se, então a falta de direitos...”. Os grupos G2, G4, G7, G8, G9 e G10 não apresentaram casos de próclise, mesóclise ou ênclise. Lembrando que, para fins de análise, não computamos a colocação pronominal empregada nas citações.

O texto jurídico HC, como já mencionado anteriormente, tem uma planificação descrita na lei (art. 319 do CPC e 654 do CPP). Nesse sentido, os 08 grupos apresentaram um domínio parcial, tendo em vista que na apresentação da situação de comunicação não foi mencionado

esse aspecto. Portanto, os grupos planejaram e textualizaram a produção inicial segundo os saberes que tinham a respeito desse gênero jurídico. Os grupos G2, G3, G4, G6, G7 e G10 elaboraram o HC com 03 parágrafos. O grupo G8 trouxe 04 parágrafos, o G9 apenas um parágrafo e o G10 somente dois parágrafos. Todos os grupos apresentaram a expressão “Venho por meio deste habeas...” no primeiro parágrafo.

Em que pese a ausência de alguns elementos necessários do HC, os grupos G2, G3, G4, G6, G7, G8 e G10 apresentaram domínio quanto aos discursos que demonstram certeza positiva do autor. Nesse sentido, cabe trazer dois exemplos: G6 “... é inegável a injustiça...”; G7 “... essa intervenção da PM sem fundamentação legislativa, violou o artigo 5...”.

Desse modo, evidenciou-se a necessidade de aprimorar as CLD dos estudantes, principalmente em relação aos dêiticos, tempos verbais, modalizadores deônticos, elementos de coesão, colocação pronominal e sequências textuais.

Módulo 1: contexto de produção

É o contexto de produção quem vai ditar o que dizer, para quem dizer e como dizer (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Nesse sentido, para compreender o contexto de produção mobilizam-se, as CA (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), sem prejuízo das demais.

Objetivo:

- aprimorar as CA dos estudantes, sem prejuízo das demais, para que estes sejam capazes de modificar seus saberes em relação contexto físico e sociossubjetivo do HC.

Procedimentos:

- a turma recebeu a folha de atividades com 10 questões e cada grupo realizou a atividade e anotou em um gabarito;
- em roda de conversas, o G1 explicou à turma como chegou à resposta da pergunta 1, o G2 à resposta 2 e assim sucessivamente;
- os estudantes revisaram suas respostas e a partir do gabarito inicial, construíram um definitivo para fins de comparação da evolução da própria aprendizagem e confeccionaram um glossário jurídico¹⁴;
- os estudantes deram um feedback ao professor sobre este módulo.

Atividade nº 3

¹⁴ Um exemplo de glossário jurídico feito pelos estudantes, está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EtQTzfA3CQoysDa7_NUYXSdEr5UHvKPr/view?usp=share_link

- Discussão sobre a R1 - a folha de atividades¹⁵ segue no arquivo de materiais.

Autoavaliação:

- a autoavaliação aconteceu por meio de rodas de conversas, onde foi possibilitado aos estudantes uma retomada dos próprios saberes, no momento em que outros grupos apresentavam suas respostas e o professor fazia menção que a explicação era satisfatória.

Os pontos mais reflexivos dos estudantes partiram dos questionamentos sobre o autoritarismo dos policiais (agentes coatores), o poder que um juiz tem, quem são os responsáveis pela elaboração das leis, etc. Ao longo das discussões, também se manifestaram em favor da necessidade de conhecerem nossas leis, portanto, os direitos e deveres dos cidadãos. Nesse sentido, a BNCC (2017) preconiza que a finalidade do EM é desenvolver no estudante a autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Foi possível perceber que a atividade promoveu uma reflexão crítica dos estudantes sobre a temática, quando puderam se questionar sobre seus papéis na sociedade e como podem atuar como protagonistas.

Considerações dos estudantes sobre o módulo: as rodas de conversas são esclarecedoras quando a explicação do professor não é suficiente; é preciso mais tempo para discutir sobre as leis.

Módulo 2: aspectos discursivos do HC

O HC é um gênero textual cujos tipos de discursos e a sequência destes já vêm descritos na lei (BRASIL, 1941). Para a elaboração e construção desses discursos e as respectivas sequências, as CD, sem prejuízo das demais, são mobilizadas.

Objetivo:

- levar os estudantes, por meio da mobilização das CD, à compreensão dos 13 elementos do HC.

Procedimentos:

- cada grupo recebeu uma folha de atividades contendo os 13 elementos e a sequência desses, no HC;

¹⁵ A folha de atividade sobre a discussão da R1 está disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1EtQTzfA3CQoysDa7_NUYXSdEr5UHvKPr/view?usp=share_link

- os estudantes marcaram na folha os elementos que não haviam colocado na produção inicial e entregaram a folha ao professor. Este fez suas anotações e devolveu a folha aos estudantes;
- houve uma roda de conversas para comentarmos sobre os resultados;
- os estudantes deram um feedback ao professor sobre este módulo.

Atividade nº 4¹⁶

A situação de comunicação entre o cidadão e o juiz requer uma formalidade, ou seja, uma adequação da linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Até porque, o magistrado representa o Poder Judiciário. Para isso, o emissor precisa mobilizar suas CLD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) para elaborar o seu discurso.

Objetivo:

- levar a turma, por meio da mobilização das CLD, ao aprimoramento da linguagem para a reescrita do endereçamento.

Procedimentos:

- cada estudante recebeu uma folha de atividade com 10 questões;
- respondidas as questões, os estudantes voltaram para os seus grupos;
- foi realizada uma roda de conversas para cada grupo explicar aos demais as suas respostas;
- os grupos reescreveram o endereçamento do HC.

Atividade nº 5

- Observe as perguntas, faça uma pesquisa, responda-as.

1) Quando você vai falar com alguém, se comunicar, seja com um amigo, professor, chefe ou outra pessoa, utiliza um cumprimento, diz um boa tarde, um olá, um oi... Em relação à pessoa com a qual você está dialogando no HC (seu receptor) qual é a sua relação com ele?
 2) Quem é esse remetente? 3) Que pronome de tratamento é empregado para se dirigir a esse receptor? 4) Qual é o papel social dele? 5) Em que esfera social ele exerce suas atividades profissionais? 6) Agora, hipoteticamente, você trabalha no balcão do fórum e como servidor do Poder Judiciário recebe um HC. Baseado em qual informação do texto você saberá a qual destinatário deverá entregar o HC? 7) No Brasil todo, temos apenas uma pessoa responsável por julgar todos os HC? 8) O HC produzido por você possui um teor da esfera civil, trabalhista,

¹⁶ A atividade nº 4 está disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1EtQTzfA3CQoysDa7_NUYXSdEr5UHvKPr/view?usp=share_link

eleitoral, criminal ou outra? 9) Quem elaborou o mandado de prisão para levar Yago à cadeia? 10) A quem você deverá recorrer para solicitar a soltura do paciente (Yago)? Ao juízo de primeiro ou segundo grau?

Assim que você terminar esta tarefa, retorne ao seu grupo e confira os resultados. Depois discuta com os seus colegas, porque em roda de conversas cada grupo será sorteado a explicar uma questão aos demais estudantes. Ao final dessa atividade, os grupos farão a reescrita do endereçamento do HC.

O próximo elemento do HC diz respeito ao número do processo. No entanto, como a prisão do Yago acabou de acontecer, não há processo. Portanto, informamos aos estudantes que na situação de comunicação da R1 e R2 ainda não havia um processo. Por isso, no HC para soltura do Yago não era necessário trazer este elemento.

No HC o juiz recebe um pedido, por meio de um texto escrito, cujo objeto é o cumprimento do art. 5º da CF/88, inc. LXVIII, ou seja, a garantia do direito de locomoção. Mas quem são as pessoas envolvidas nesta prisão injusta? O juiz precisa dessas informações. Por isso, a lei determina que após o endereçamento se qualifique as partes. O estudante, ao realizar essas inferências, mobiliza suas CA e CD e CLD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Objetivo:

- levar os estudantes ao aprimoramento das capacidades de linguagem com vistas à compreensão, escrita e reescrita dos envolvidos na prisão de Yago.

Procedimentos:

- os estudantes voltaram aos textos motivadores, retiraram as informações sobre os envolvidos na prisão de Yago e os artigos da lei;
- em roda de conversas cada grupo relatou o resultado desta atividade.

Atividade nº 6

- Foram retomadas as leituras das R1, R2 e R3. Na R1, os estudantes destacaram todos os envolvidos na prisão de Yago e o artigo que garante o direito ao HC. Na R2 e na R3 foram apontadas as informações jurídicas a respeito do HC;
- Houve uma roda de conversas para discussão da função social de cada envolvido na prisão de Yago e das informações jurídicas retiradas das reportagens.

A qualificação das partes (os envolvidos em uma prisão injusta), primeiro parágrafo depois do endereçamento, é uma mescla de tipologia textual, porque, ao mesmo tempo em que

o emissor descreve, também expõe uma situação. Essas informações também tem uma função social.

Objetivo:

- aprimorar as CD e CLD dos estudantes visando à compreensão e reescrita da qualificação das partes.

Procedimentos:

- cada estudante recebeu uma folha de atividades e um gabarito, respondeu individualmente, voltou ao seu grupo, conferiu os resultados. Cada equipe entregou apenas um gabarito ao professor;
- foi realizada uma roda de conversas para a conferência dos resultados e feedback dos estudantes;
- os grupos reescreveram o elemento qualificação das partes.

Elementos da qualificação¹⁷

A narração dos fatos, como visto na atividade nº 4, é uma exigência da lei (Art. 319 do CPC). Na escolha desse tipo de discurso e a formulação dos conteúdos mobiliza-se as CD (CRISTOVÃO, 2011). Nesse mesmo sentido, ao narrar um fato mobiliza-se também as CLD, para elaborar a microestrutura, tais como coesão, conexão verbal, conexão, dentre as demais (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Objetivo:

- mobilizar as CD e CLD dos estudantes para que estes, a partir da realização das atividades, reescrevam na sua produção inicial a narração dos fatos.

Procedimentos:

- os estudantes receberam uma folha de atividades, discutiram com seus colegas do grupo e realizaram a atividade;
- a turma foi dividida em dois grandes grupos (A e B) para uma nova conferência das respostas;
- em roda de conversas o grupo A explicou a questão 1 e o grupo B a questão 2;
- a folha de atividades foi anexada ao caderno, enquanto glossário jurídico;
- a turma deu um feedback ao professor em relação a este módulo.

Atividade nº 8

¹⁷ A atividade nº 6, elementos da qualificação, está disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1EtQTzfA3CQoysDa7_NUYXSdEr5UHvKPr/view?usp=share_link

- Leia sua produção inicial da história, em que você contou ao juiz sobre a prisão de Yago e responda: a) O que aconteceu (fato)? b) Quando aconteceu? c) Como aconteceu? d) Com quem aconteceu? e) Por que aconteceu? f) Onde aconteceu?
- Quando você narrou o fato, os verbos foram empregados no pretérito (passado). Então, complete a frase nesse sentido: a) Yago Corrêa _____ preso no bairro Jacarezinho, após _____ confundido com um traficante. A PM o _____ à delegacia de polícia. b) Sem perder o sentido da oração, qual outra palavra poderia substituir o vocábulo em destaque na oração: uma narrativa **desconexa** da causa que deu origem ao pedido leva o juiz a não conceder o alvará de soltura.

Autoavaliação:

- a autoavaliação ocorreu em vários momentos e permitiu rever alguns conhecimentos, aprender outros e repensar algumas concepções de mundo.

Os momentos mais expressivos, segundo os depoimentos dos estudantes e nossas percepções durante a autoavaliação e os feedbacks, foram: na atividade nº 4, a maior parte da turma não tinha ideia da estrutura do HC, já que nunca havia visto um; na atividade nº 5, a maioria da turma pôde lembrar qual é o pronome de tratamento que deve ser empregado para se dirigir às autoridades, mas, não imaginava que era preciso esta formalidade para falar com um juiz; na atividade nº 6, saber que a PM atua para o crime não acontecer e a PC atua quando o crime já aconteceu, também foi uma das novidades; ver que o juiz precisa saber quem são os envolvidos para poder chamar a pessoa certa e não correr o risco de cometer injustiças, também surpreendeu alguns estudantes; na atividade nº 7, a alternativa sobre os tempos verbais pareceu mais difícil, porque há tempo não se ensina esse conteúdo na escola. Se posicionaram também em relação à questão 8, ou seja, disseram que a pergunta estava muito confusa; na atividade nº 8, na questão sobre os elementos da narrativa, os estudantes disseram que é complicado saber o que é e o que não é importante em um resumo, por isso não gostam de atividades assim. Por outro lado, o ENEM nunca pediu resumos.

Considerações dos estudantes sobre o módulo: saber que não tem prova, a gente estuda sem preocupação; perguntas muito longas ficam difíceis de compreender o que realmente se está perguntando.

Módulo 3: o conteúdo jurídico no HC

A fundamentação jurídica (a citação da lei) também é uma prescrição da lei (BRASIL, 1941; 2015). Dado a complexidade deste assunto optamos por trazê-lo no módulo 3.

O emissor, com o objetivo de convencer o juiz de que se trata de uma prisão injusta (fato já narrado anteriormente) transcreve a lei no terceiro parágrafo do HC. Considerando as CA, para sensibilizar os conhecimentos de mundo e as CD para compreender a tarefa da organização do conteúdo (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), as atividades foram desenvolvidas com os estudantes.

Objetivo:

- refletir e se aprimorar de argumentos legais (fundamentação) para a impetração do HC.

Procedimentos:

- a turma foi dividida em 5 grandes grupos (GA ao GE);
- os grupos receberam um exemplar da CF/88, um exemplar do CPC e um exemplar do CPP, além de papel pardo, caneta, tesoura, cola e cinco perguntas;
- cada grupo pesquisou, elaborou um cartaz e explicou aos demais grupos, os 5 pontos da lei que dizem respeito ao HC, como demonstrado na atividade nº 9;
- em roda de conversas os estudantes anotaram no glossário jurídico apenas o número dos artigos da lei para a construção do HC (5º da CF/88, inciso XLVIII, 319 do CPC, 467 e 654 do CPP);
- como encerramento desta atividade, os estudantes retornaram aos seus grupos de origem e reelaboraram o terceiro parágrafo da produção inicial, qual seja, a fundamentação legal do HC.

Atividade nº 9

- O GA explicou a função social da CF/88 e em que patamar ela se encontra no que diz respeito às demais leis; a relação entre a CF/88, o CPC, o CPP e o HC; quando uma prisão é considerada ilegal, segundo o CPP; quem é o autor das leis, a quem elas são dirigidas e quais os motivos da criação destas; e porque a prisão de Yago foi considerada injusta;
- O GB explicou quais são os passos para construir um HC; quem pode impetrar esse pedido; quais são as prescrições do CPC e do CPP para a impetração do HC; qual é a função de cada requisito do HC; e qual a ligação entre a narração dos fatos e a citação da lei no HC;
- O GC explicou quais são as palavras que fazem parte do endereçamento do HC; o que não pode faltar na qualificação das partes; qual é o motivo da narração dos fatos; baseado em que o emissor seleciona o conteúdo do art. 648 do CPP para a

fundamentação; e o que significam as expressões: “competência para fazê-lo, processo nulo, extinta a punibilidade” (CPP);

- O GD explicou que espécie de ação é o HC; porque este é considerado um remédio constitucional; quantos reais se gasta para impetrar um HC; o que significa direito de locomoção; como é possível saber o que é um artigo, um caput (káput), um inciso, uma alínea e um parágrafo de lei;
- O GE explicou quais são os tipos de HC; qual foi a modalidade de HC construído para pedir a liberdade de Yago; qual artigo fala dos fundamentos jurídicos para o HC repressivo; qual artigo traz os fundamentos para o HC preventivo; qual é a diferença entre repreender e prevenir.

O pedido de Alvará de soltura ou de salvo-conduto é a razão do HC. Como demonstrado na R3, se o pedido não estiver de acordo com os fatos narrados, ainda que a fundamentação esteja em conformidade, o emissor não terá êxito. Para a elaboração e organização do conteúdo de um texto são mobilizadas as CD (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Nesse sentido, elaboramos esta atividade:

Objetivo:

- oportunizar aos estudantes um momento de reflexão, modificação das CD, reescrita dos pedidos e escrita do encerramento da produção inicial.

Procedimentos:

- os grupos receberam 3 questões, discutiram entre si;
- em roda de conversas os grupos realizaram uma conferência das respostas e deram um feedback das atividades;
- os grupos retomaram a produção inicial, reescreveram os pedidos e escreveram o encerramento do HC.

Atividade nº 10

1) Você, na qualidade de amigo de Yago, construiu um HC com o objetivo de: a) estabelecer um diálogo com o magistrado (juiz); b) conduzir o Poder Judiciário a enxergar uma situação de injustiça; c) exercer um direito constitucional; d) pedir ao juiz que acolha seu pedido e expeça um Alvará de Soltura para colocar Yago em liberdade; e) Todas as alternativas acima estão corretas.

2) Marque V para verdadeiro e F para falso quanto à norma culta do nosso idioma

- () Todos os cidadãos tem direito à defesa.
- () Todas as pessoas têm os mesmos direitos.
- () Yago não foi preso em flagrante delito.

() O excelentíssimo juís não julgou o processo.

() Citação direta tem de vim entre aspas.

3) Complete as lacunas de acordo com a sequência textual do HC (narração/descrição/dissertação/injunção/argumentação). a) No preâmbulo (endereçamento) há uma _____, porque o emissor _____ quem é o receptor; b) No segundo bloco aparece uma _____, já que se trata da qualificação dos envolvidos na prisão ilegal; c) O terceiro elemento (dos fatos) é uma _____, tendo em vista que o emissor conta ao receptor o que aconteceu; d) O quarto bloco (parágrafo ou elemento) é um tipo de texto _____, porque é o momento de convencer o juiz a respeito da ilegalidade da prisão; e) No quinto elemento (bloco ou parágrafo) aparece uma fala _____, afinal o emissor faz um pedido ao magistrado; f) Por último, o impetrante (autor do texto, o paciente, o amigo de Yago) faz uma _____ porque direciona a ação do juiz; g) E termina o HC _____ o local, a data. Depois assina o HC.

Nesta etapa todos os elementos do HC foram reescritos separadamente. Sendo assim, chegou o momento de uni-los em um só texto. Essa atividade permite aos estudantes o aprimoramento das capacidades de linguagem.

Objetivo:

- proporcionar aos grupos a reescrita definitiva da produção inicial e uma autoavaliação reflexiva.

Procedimentos:

- os grupos voltaram às suas anotações, reuniram todos os elementos do HC, que foram escritos e reescritos, e reelaboraram um único texto;
- foi disponibilizada aos grupos uma folha com um quadro de autoavaliação reflexiva;
- cada grupo entregou sua reescrita da produção inicial. Com isso, o módulo 3 foi encerrado.

Atividade nº 11

- Façam uma nova leitura da R1, depois, releiam a produção inicial de vocês (HC), observem o glossário jurídico, suas anotações, unam todos os elementos dos HC que vocês reescreveram ou elaboraram durante as atividades e criem um texto único. Se ainda desejarem, façam novas modificações.

A relevância desta atividade encontrou fundamento à medida que deu aos estudantes uma nova oportunidade de mobilizarem suas capacidades de linguagem, ao relerem a própria

produção e fazerem novas modificações. Neste mesmo sentido, também oportunizou uma verificação do avanço no que diz respeito à própria aprendizagem.

Autoavaliação:

A partir da produção inicial reescrita, os estudantes puderam verificar os saberes que já haviam adquirido e os que ainda precisavam aprimorar em relação à construção do HC. O Quadro 7 trouxe as perguntas reflexivas.

Quadro 7: Quadro de autoavaliação – gênero *habeas corpus*¹⁸

| CRITÉRIOS | Domino | Preciso mudar |
|---|--------|---------------|
| 1. Adequação ao título | | |
| 2. Adequação ao contexto de produção de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social? • Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou a esfera social do o leitor? • Considera que conseguiu atingir o seu objetivo de tentar convencer o juiz? | | |
| 3. Estrutura do texto: <ul style="list-style-type: none"> • Há presença de uma contextualização adequada da questão discutida? • Evidencia a posição defendida perante a questão? • Usa argumentos para defender a posição assumida? • Há presença de uma conclusão adequada? | | |
| 4. Movimentos argumentativos: <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta seleção de informações relevantes? • Usa adequadamente os movimentos argumentativos de sustentação, negociação, contra argumentação/refutação? | | |
| 5. Marcas linguísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Há adequação às normas gramaticais? • Apresenta legibilidade (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto)? | | |
| 6. Operadores organizacionais: <ul style="list-style-type: none"> • Emprega adequadamente os organizadores textuais de conexão? • Emprega adequadamente os organizadores textuais de coesão nominal? • Emprega adequadamente os organizadores textuais de coesão verbal? | | |
| 7. Vozes do enunciado: <ul style="list-style-type: none"> • Insere vozes (narração dos fatos)? • Insere vozes que sustentam os argumentos seus argumentos? (CF/88 e O CPP); • Insere outras vozes? | | |

Durante a confecção dos cartazes, os estudantes solicitaram a nossa colaboração em vários momentos, principalmente em relação às expressões e vocabulários jurídicos. Para os

¹⁸ O quadro original é de autoria de Barbosa (2001, p. 26). As adaptações foram realizadas de acordo com o gênero HC e o ISD (BRONCKART, 1999).

estudantes, esta atividade foi complexa porque dá-se a impressão que as leis estão escritas em outro idioma, relataram alguns grupos. Na atividade nº 10, os estudantes demonstraram grande interesse sobre questões que tratam da norma culta, porque, segundo eles, é um tema bem solicitado no ENEM. A atividade 11, cuja tarefa foi a de passar a limpo o texto, permitiu uma nova revisão de algumas questões, bem como pontuação, acentuação e grafias inadequadas.

Módulo 4: características linguísticas do HC

Cabe lembrar que “dar seu texto para outros lerem é uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 119). Nesse sentido, mesmo após a realização da reescrita da produção inicial, foi realizada uma atividade para observar as questões referentes às CLD (CRISTOVÃO, et al., 2010) dos estudantes.

Objetivo:

- proporcionar aos estudantes momentos de reflexão e revisão do texto para o aprimoramento das questões de ordem ortográfica e sintática.

Procedimentos:

- Foram projetadas as 10 produções iniciais, uma por vez;
- Os estudantes, em atividade de colaboração, identificaram os problemas de ordem ortográfica e sintática e sugeriram as possíveis modificações.

Atividade nº 12

- Observem a produção inicial, já reescrita em atividades anteriores, e auxiliem o professor nas modificações que julgarem necessárias.

Os estudantes observaram, olharam, analisaram, trocaram informações com seus colegas, identificaram alguns equívocos e sugeriram várias modificações¹⁹.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ofertar ao estudante uma atividade de análises de textos é crucial para a aprendizagem. Nesse sentido, com vistas ao aprimoramento das capacidades de linguagem da turma, foi realizada uma atividade para mobilizar as CA, CD e CLD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) da turma.

Objetivo:

¹⁹ A atividade nº 12, modificações sugeridas pelos estudantes, está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1EtQTzfA3CQoysDa7_NUYXSdEr5UHvKPr/view?usp=share_link

- levar os estudantes à análise e compreensão dos aspectos contextuais, discursivos e linguísticos dos HC.

Procedimentos:

- cinco exemplares de HC²⁰ foram entregues à turma. Aos GA e GB, o exemplo de HC A. Aos GB e GC, os exemplos de HC B e assim sucessivamente;
- cada grupo recebeu uma folha com 10 perguntas e uma pequena produção de texto, que foram respondidas de acordo com o exemplo de HC que recebeu;
- o GA juntou-se ao GB, o GC ao GD e assim por diante, onde discutiram e conferiram as respostas. Sendo assim, a turma ficou dividida em 5 grandes grupos (GA/B, GC/D, GE/F, GG/H, GI/J);
- três estudantes de cada grande grupo explanaram à turma o resultado das análises do seu exemplo de HC.

Atividade nº 13

- Analise o exemplo de HC que você recebeu, discuta com os seus colegas e responda às seguintes perguntas:

1) Qual é a modalidade do HC? Preventivo ou repressivo? Explique; 2) Narre, brevemente, o fato que deu origem ao HC; 3) Para qual juízo o HC foi endereçado e que pronome de tratamento foi empregado para se dirigir à autoridade julgadora? 4) O autor do texto fez uso do acento grave (crase) em algum momento? Se o fez, qual foi a razão? 5) O texto está escrito em que pessoa? Comprove com uma passagem do texto; 6) O HC está dividido em quantos blocos (parágrafos). Em que tempo estão os verbos de cada um? Comprove com uma passagem do texto; 7) Quais modalizadores o autor empregou no texto e com que intenção fez isso?; 8) Há a presença de outras vozes no HC? Quais e por quê? 9) Quais léxicos jurídicos (palavras ou expressões) você descobriu o significado a partir da leitura do HC? 10) O autor do texto (impetrante) fez uso de argumentos de autoridade em que momento? Exemplifique; 11) Em uma folha, ou no verso desta aqui, descreva a opinião do grupo, no que diz respeito ao primeiro contato com um exemplo de HC. Use os modalizadores que julgar necessário. Mínimo 15 linhas e máximo 20.

2) Agora, procure o grupo, cujo exemplo de HC é o mesmo que o seu e confira suas respostas;

²⁰ Os cinco exemplares de HC estão disponíveis em:
https://drive.google.com/file/d/1EtQTzfA3CQoysDa7_NUYXSdEr5UHvKPr/view?usp=share_link

3) Depois da conferência, eleja 3 estudantes do grande grupo para explicar, de forma resumida, as respostas das 10 perguntas.

Outra característica linguística do HC é a presença de conectivos, ou seja, as palavras que organizam o texto (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017). Para compreender o significado destes no texto, os estudantes precisam mobilizar as CLD (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Objetivo:

- oportunizar aos estudantes a identificação e compreensão dos conectivos e modalizadores e seus sentidos para a elaboração do HC.

Procedimentos:

- os grupos identificaram e destacaram os conectivos e modalizadores presentes no exemplo de HC que haviam recebido;
- em roda de conversas cada grupo explicou aos demais grupos quais conectivos e modalizadores havia encontrado e quais eram os seus sentidos.

Atividade nº 14

- Retome a leitura do exemplo de HC analisado pelo seu grupo, destaque os conectivos e modalizadores.

A presença de outras vozes no HC, além de ser uma prática, também é um requisito exigido pela lei. Isso porque, na fundamentação jurídica (art. 319, inc. III do CPC), o emissor relembra ao juiz os ditames da lei. Para compreender o sentido desses mecanismos enunciativos são mobilizadas as CLD (CRISTOVÃO, 2001).

Objetivo:

- levar o estudante à reflexão sobre as diferentes vozes que compõem o HC.

Procedimentos:

- os estudantes voltaram aos grandes grupos (GA/B, GC/ etc), receberam 5 questões, analisaram e destacaram no próprio texto as respostas;
- em roda de conversas, 5 estudantes de cada grupo expuseram os resultados desta atividade.

Atividade nº 15

- Observem o exemplo de HC que vocês receberam, discutam entre si e respondam, oralmente, às perguntas aos demais grupos:

1) No primeiro parágrafo aparece a voz de alguém? Comentem; 2) Quando o emissor narrou os fatos, quais vozes apareceram? 3) O representante do paciente trouxe outra voz no texto. Com qual finalidade usou esse recurso? 4) O emissor deixa claro, no texto, que não é próximo do receptor. Quais palavras comprovam essa afirmação? 5) O emissor fala de si ou de um terceiro? Comprove sua resposta com base no texto.

Autoavaliação:

- na atividade nº 12, a autoavaliação foi diferenciada, uma vez que aconteceu em parceria entre nós e os estudantes. Os estudantes observaram outros textos e com isso perceberam com maior facilidade os equívocos alheios.

Os estudantes também puderam perceber, durante a projeção dos textos no quadro, que há outras formas de escrever a mesma ideia. Muitos grupos identificaram os seus equívocos de sintaxe e de ortografia. Ainda, sugeriram outras modificações nas questões de concordância verbal, emprego de modalizadores e conectivos. Na atividade 13, os estudantes conferiram nos exemplos de HC o que haviam estudado nos módulos anteriores. A dificuldade se apresentou na questão do uso da crase (acento grave) e na identificação dos modalizadores, na identificação de outras vozes e principalmente no discurso de autoridade do impetrante. Sendo assim, retomamos esses aspectos discursivos e enunciativos na atividade seguinte. Na atividade nº 14, alguns estudantes apresentaram dificuldades em compreender o que são modalizadores. Só ficou mais claro quando um estudante, em roda de conversas, falou: modalizador é a sua opinião sobre alguma coisa, é algo que não pode ser comprovado, por exemplo, infelizmente, obviamente, é possível e outros mais. Na atividade nº 15, os estudantes tiveram maior dificuldade em identificar as outras vozes nos exemplos de HC. A expressão “outras vozes” teve de ser explicada de diferentes formas. Perguntamos se quando os estudantes fizeram a narração dos fatos na produção inicial estavam colocando o discurso, a fala e os comentários deles mesmos ou outras pessoas tinham elaborado. A partir desta explicação, a maioria dos estudantes afirmou ter compreendido.

Considerações dos estudantes: com os exemplos de HC fica mais fácil de entender tudo o que foi estudado até agora; os exemplos de HC deveriam ter sido entregues no primeiro módulo.

O módulo foi finalizado com a solicitação, enquanto tarefa de casa, que os estudantes lessem 2 outras reportagens (R4²¹ e R5²²), para discussão no próximo encontro.

Produção final

Este é o momento em que os estudantes demonstraram todos os conhecimentos adquiridos ao longo da modularização. É com esta produção final que a SD foi encerrada (CRISTOVÃO, 2009).

Tendo em vista que optamos pela avaliação espiralada, disponibilizamos para a produção final duas novas situações de comunicação de maior complexidade (CRISTOVÃO, 2001).

Antes de relatar esta última etapa da SD, cabe lembrar que, a pedido dos estudantes, a produção final foi realizada em dupla. Segundo depoimentos, em encontros anteriores, alguns estudantes se sentiam prejudicados no momento de entregar as atividades, porque um ou outro integrante da sua equipe havia faltado na aula anterior.

Outro ponto a esclarecer é que em virtude de termos realizado as avaliações espiraladas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2017 [1996]), apresentamos, para a produção final, duas novas situações de maior complexidade (CRISTOVÃO, 2001; LIMA, 2017) para a elaboração de um HC.

Objetivo:

- oportunizar ao estudante um momento para que este coloque em prática as capacidades de linguagem aprimoradas durante os módulos, permitindo, assim, a avaliação do professor.

Procedimentos:

- os estudantes foram informados que hoje seria realizada a produção final, escolheram a situação de prisão ilegal trazida pela R4 (Viu amigo ser morto e foi preso: como testemunha negra foi parar na cadeia após ir à Polícia);
- foi disponibilizada para as duplas uma folha sobre a atividade da produção final e uma folha para redação do HC;
- cada estudante escolheu um colega, realizou a produção final e entregou ao professor;

²¹ Reportagem disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2021/10/23/viu-o-amigo-ser-morto-e-foi-preso-como-testemunha-negra-foi-parar-na-cadeia-apos-ir-a-policia>.

²² Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/2015/05/homem-preso-por-furtar-carne-para-alimentar-o-filho-consegue-emprego.html>.

- 11 produções finais (HC) foram entregues ao professor, tendo em vista a ausência de 3 estudantes e 3 produções não foram entregues em tempo hábil.

Atividade nº 16

- Chegamos à última etapa da nossa unidade de ensino. Então, observe as duas reportagens (R4 e R5), que você leu em casa e escolha uma delas, elabore um HC adequado ao contexto de injustiça;
- Não se esqueça de observar todas as suas anotações e atividades desenvolvidas durante esta unidade de ensino. Os exemplos de HC, que você recebeu nos encontros anteriores, podem ser consultados. Não há mínimo ou máximo de linhas para construção do HC;
- Ao final, cada dupla deverá entregar apenas um HC ao professor.

Autoavaliação:

- após a produção final não ocorreu autoavaliação, até porque esta atividade foi a última etapa do procedimento da SD. Os HC produzidos pelos estudantes atuaram como instrumento para geração e análise de dados.

Na perspectiva de saber a opinião dos estudantes a respeito do desenvolvimento deste estudo com a turma, suas expectativas e conclusões sobre essa experiência, foi realizada uma segunda e última enquete. Esta atividade ocorreu por meio de um formulário, no *Google Forms*²³ (Apêndice 2), onde 10 perguntas foram elaboradas para que os estudantes respondessem, voluntariamente. Insta lembrar, que os resultados não fizeram parte da geração de dados para esta pesquisa.

No encontro do dia seguinte, muito embora já tivesse terminado o desenvolvimento da SD, realizamos uma roda de conversas e os estudantes deram um feedback dos estudos. A seguir trataremos a análise dos resultados das 9 produções finais (HC)²⁴.

A análise das produções finais do gênero HC

A produção final do gênero, no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem como propósito oportunizar aos estudantes um momento de colocar em prática os saberes que adquiriram ao longo da modularização. Tendo por base a produção inicial, o professor poderá analisar e avaliar o crescimento ou evolução da escrita do gênero.

²³ Acesse em: https://docs.google.com/forms/d/1-V603dZtLjdtYNmtThUxf_J91qIWP_YkGXjo1HndOk8/edit#responses

²⁴ A versão original das produções finais dos estudantes está disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yTEmuExWfycneLLdWafWrFANWBjiufyL/view?usp=share_link

Para verificar se os estudantes se apropriaram dos conhecimentos desenvolvidos nos módulos, esta análise foi realizada na perspectiva do ISD, segundo o modelo do folhado textual (BRONCKART, 2010). Sendo assim, analisamos as CA, CD e CLD em três aspectos: quanto ao contexto de produção (CA); quanto ao aspecto discursivo (CD) e quanto ao aspecto linguístico discursivo (CLD). No entanto, não adentraremos à questão dos “quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo” (BRONCKART, 2010, 170). Analisaremos apenas as capacidades de linguagem dos estudantes nos referindo às tipologias textuais como: descritiva, narrativa, dissertativa e injuntiva (TRAVAGLIA, 1991).

Da mesma forma que na produção inicial, foram analisados dois textos, escritos por G1 e G5²⁵. Para a escrita da produção final, a turma leu a R4²⁶ (Viu o amigo ser morto e foi preso: como testemunha negra foi parar na cadeia após ir à Polícia).

Análise da produção final de G1 e G5

Os 2 HC selecionados para exemplificação das análises seguiram os mesmos critérios de escolha das produções iniciais, ou seja, assiduidade e comprometimento em todas as etapas desta unidade de ensino. A diferença reside no fato de que esta produção final foi realizada por 2 integrantes do G1 e 2 integrantes do G2.

O Quadro 8 traz a produção final (HC) elaborada pelo G1. O Quadro 9 traz a produção final elaborada pelo G5.

Quadro 8: Produção final HC – G1

| |
|---|
| <p>Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da 4ª Vara Criminal da Comarca de Recife/Pe.</p> <p>Réu: preso</p> <p>Carlos Alberto, brasileiro, casado, comerciante, portador do RG: 123456789, CPF: 12345678910, residente e domiciliado na Rua Nabuco de Araujo/Araújo, nº 97, bairro: Das Areias, Recife/Pe, vem, respeitosamente, perante Vossa Excelência, com fundamento nos seguintes artigos: 5º (LXI e LXVIII) da Constituição Federal e 647 e 648 (I) do Código de Processo Penal, impetrar a presente ação de:</p> <p>HABEAS CORPUS</p> <p>em favor de André Arcanjo, brasileiro, casado, pedreiro, portador do RG: 647648649 e CPF: 946846746, residente e domiciliado na Rua do Nascente, bairro: Aterias, Recife/Pe, contra o Delegado Vitor Meira, casado, brasileiro, portador do RG: 1234682 e CPF: 45678910, da 4ª Delegacia de Polícia de Homicídios (DPH) (autoridade coatora), pelas razões de fato e de direito, a seguir expostos:</p> <p>DOS FATOS</p> <p>No dia 6 de outubro de 2021 o paciente foi convidado a visitar a casa do vizinho, conhecido como Valdo. Quando estava lá, deparou-se com outro amigo, que era pedreiro, e estava realizando obras no local. Porém, com</p> |
|---|

²⁵ A pedido da turma, a produção final foi escrita em duplas e não em trios como na produção final.

²⁶ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/23/viu-o-amigo-ser-morto-e-foi-preso-como-testemunha-negra-foi-parar-na-cadeia-apos-ir-a-policia>.

a demora para fechar a porta, dois assaltante que estavam de tocaia, adentraram no local e anunciaram o assalto, com a tentativa de reação de Valdo os assaltantes contornaram a situação levando ele/ **levando-o** para outro comodo/**cômodo** e efetuando disparos, resultando assim na fuga dos assaltantes e morte de Valdo. Entretanto, o paciente não teve nenhuma ligação com o ocorrido pois, tentou reanimar a vítima e fez a denúncia a Polícia, que o prenderam sem provas.

DO DIREITO

Infelizmente, o Delegado de Polícia, ao permitir que os policiais prendessem o paciente, não observou o que diz o inciso I do art. 648 do CPP: “ A coação considerar-se-á ilegal: I quando não houver justa causa”. E até o presente momento não há prova alguma da participação do paciente no assalto e assassinato/**assassinato**, dado a ausência de investigações.

Outro ponto a esclarecer é que o artigos da CF/88, inciso LXI, diz que a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e a família do preso ou a pessoa por ele indicada; e até agora o paciente não conseguiu chamar o seu advogado.

Vale ressaltar que a Carta Maior, em seu art. 5º, inciso LVI, é bem clara quando que: “ ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei.” Logo, a prisão do paciente é inconstitucional, afinal não houve flagrante delito e me mandado judicial.

Insta dizer também que a Lei Maior, em seu art. 5º, inciso LXVII, assevera: “conceder-se-á “habeas corpus” sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;”. Portanto, prisão do paciente é autoritária, descabida, abusiva.

DOS PEDIDOS

Isso posto, diante de verdadeira coação ilegal, que constrangeu o paciente, o colocou em uma situação de humilhação e principalmente de injustiça requer: a expedição do alvará de soltura, para que o paciente possa responder, em liberdade, às acusações a ele imputadas. Além de continuar as investigações para encontrar os verdadeiros assaltantes pois, caso não encontrados o paciente por vir a sofrer alguma rejeição da vizinhança sendo inocente. E que devolva seus bens que foram apreendidos.

Termos em que,

Pede deferimento,

Recife/Pe, 20 de outubro de 2021

Assinatura: Carlos Alberto

Versão original produzida pelos estudantes (Anexo 5)

Quadro 9: Produção final HC – G5

Excelentíssimo Senhor Doutor Juíz /Juiz De Direito da 70ª Vara Criminal da Comarca De Recife/PE

Réu: Preso

Júlio Garcia, brasileiro, solteiro, engenheiro, portador do RG: 69696969, CPF: 24242424242, Residente e domiciliado na rua Santo Antônio, nº 42, bairro: Centro, Recife/RE, vem, respeitosamente, perante Vossa Excelência/**Excelência**, com fundamentos nos seguintes artigos: 5º (LXVIII) da Constituição Federal e 648 (I) do Código de Processo Penal, impetrar o presente

HABEAS CORPUS

em favor de André Arcanjo, brasileiro, solteiro, pedreiro, portador do RG: 1111111111 e CPF: 417692147 – 42, residente e domiciliado na rua pedras, nº 432, bairro: Areias, Recife/PE, contra o Delegado de Polícia da 4ª Delegacia de Polícia de Homicídios (DPH) (autoridade coatora), pelas razões de fato e de direito, a seguir, expostos:

DOS FATOS

No dia 11 de julho de 2021, um domingo, André, que também mora em Areias, foi convidado a visitar a casa do vizinho, conhecido como Valdo, de 71 anos. Ao chegar no local, ele encontrou na porta da entrada outro colega, o pedreiro Fernando que realizava obras na parte de trás do imóvel. Fernando tem a chave e, quando abre o portão, ele entra primeiro, André entra em seguida e, dois ou três segundos depois, dois assaltantes chegam atrás.

Os assaltantes entraram no domicílio, onde, além de Valdo, estava almoçando com ele uma terceira testemunha, identificado como Rodrigo. Eles passaram a pedir por dinheiro, e, em um dado momento, Seu Valdo teria tentado reagir. Eles conseguiram contornar a situação, levou Valdo a outro cômodo, e poucos minutos depois acontecendo os disparos.

Os assaltantes fugiram às pressas.

Fernando foi o primeiro a sair da casa para pedir socorro, seguido por André que ainda realizou os primeiros socorros, para tentar salvar o amigo. Seu Valdo, no entanto, não resistiu e morreu no local.

DO DIREITO

Lamentavelmente, o Delegado de Polícia, prendeu precocemente/precocemente o paciente, não tendo provas o suficiente, violando o que diz o art. 5º inciso LXVIII que é: “conceder-se-á . “habeas corpus “sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder”. E também o art 648 inciso I que diz o seguinte: “ A coação considerar-se-á ilegal: I – quando não houver justa causa.” E até o momento não há prova alguma da participação do paciente no assassinato, dado ausência de provas.

DOS PEDIDOS

Isso posto, diante da verdadeira coação ilegal, que colocou o paciente em uma situação de injustiça, requer:

- que sejam solicitadas informações da autoridade coatora, para que essa esclareça os fatos em juízo;
- a expedição do alvará de soltura, para que o paciente possa responder, em liberdade, às acusações a ele imputadas.

Termos em que,
Pede deferimento,
Cidade, Recife/PE
Júlio Garcia

Versão original produzida pelos estudantes (Anexo 6)

Os resultados das análises, nesta seção, estão dispostos na seguinte ordem: análise da produção final do G1 (PF G1); análise da produção final do G5 (PF G5); comparativo entre a produção inicial do G1 e produção final deste; comparativo entre a produção inicial do G5 e a produção final deste; análise da produção final dos 11 grupos; comparação entre a produção inicial dos 8 grupos e produção final dos 11 grupos.

Estas análises seguiram o mesmo modelo das produções iniciais, ou seja, a verificação do nível de domínio das CA, CD e CLD, em relação aos respectivos aspectos: contexto de produção; discursivos; e linguístico-discursivos.

Cabe lembrar também que, a depender do fragmento analisado, ora nos referimos aos produtores das PF como “autores”, ora como “estudantes”. Isso porque, em alguns casos, o emissor emprega a expressão “autor” para se referir ao agente coator (pessoa que efetuou a prisão).

Outro ponto a ser esclarecido é que grafamos em *itálico* as palavras ou expressões para deixá-las em conformidade com a norma culta da língua.

HC – PF G1

Para desenvolver as CA em relação ao contexto de produção, o sujeito carece de realizar uma “interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576).

Porém, em virtude do gênero jurídico HC versar sobre o direito de locomoção, o primeiro requisito para a impetração dessa ação é a ameaça ou cerceamento do direito de ir e vir (Art. 5º da CF/88). Sendo assim, esta análise iniciou-se pela identificação do nível de

domínio do autor em relação ao instante em que nasceu esse direito constitucional de impetrar um HC.

Diante disso, verificou-se o domínio em relação ao instante de produção, como demonstra este fragmento sobre a narração dos fatos: “No dia **6 de outubro de 2021** o paciente [...]. Entretanto, o paciente não teve nenhuma ligação com o ocorrido pois, tentou reanimar a vítima e fez a denúncia **a Polícia, que o prenderam** sem provas. ”

O emissor do HC não é necessariamente a pessoa que sofreu ou está sofrendo o cerceamento do direito de locomoção (art. 654 do CPC). Mas, independentemente disso, é necessário identificar, em todos os aspectos, os envolvidos nesta situação de comunicação. A respeito desse assunto identificou-se, nesta produção final, o domínio da identificação do emissor já no primeiro parágrafo: “**Carlos Alberto**, brasileiro, casado, comerciante, portador do RG: 123456789, CPF: 12345678910, residente e domiciliado na Rua Nabuco de Araujo/Araújo, nº 97, bairro: Das Areias, Recife/Pe, vem...”.

O primeiro elemento, qual seja, a identificação do receptor, esfera social e localização geográfica (endereçamento), é uma exigência legal (Art. 319 do CPC), tendo em vista haver um grande número de magistrados na organização do Poder Judiciário. Em conformidade com a legislação, o texto apresentou domínio desse elemento: “Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da 4ª Vara Criminal da Comarca de Recife/Pe.”

Em relação à modalidade do gênero, é a escrita, pelo menos em tese. Concernente a esse aspecto, ficou evidente o domínio. Quanto à modalidade do HC, há somente duas, ou seja, a preventiva, quando o réu está solto e a repressiva, quando o réu está preso. No que se refere a esse assunto, não é necessário descrever a modalidade, porque o conteúdo do texto fala por si só.

Esta situação de comunicação tem um objetivo, que é, na verdade, o de convencer o juiz para que este conceda o alvará de soltura. No penúltimo parágrafo do texto, identificou-se o domínio, como demonstra este fragmento: “Isso posto, diante de verdadeira coação ilegal [...] requer: **a expedição do alvará de soltura**, para que o paciente possa responder, em liberdade, às acusações a ele imputadas...”.

O papel social do emissor, neste caso, é o de amigo do paciente. Porém, essa informação só é necessária quando o paciente tem um representante legal, ou seja, um advogado. Contudo, essa informação aparece nesta produção final: “... **em favor** de André Arcanjo...”. Logo, esta produção final demonstrou domínio desse item.

Já as informações sobre o papel social do receptor são de suma importância, tendo em vista haver magistrados que atuam na área do trabalho, outros na área cível, outros na criminal,

outros na área eleitoral e assim por diante. O domínio nesse aspecto do contexto de produção foi identificado no cabeçalho do texto: “Excelentíssimo Senhor Doutor **Juiz de Direito** da 4ª Vara **Criminal** da Comarca de Recife/Pe.”

Quanto ao tema, de forma abrangente, o HC versa sobre os direitos humanos. No entanto, essa expressão não é um requisito dessa ação. Por isso, considerou-se domínio do tema as produções finais que mencionaram um destes artigos: 5º da CF/88; 654 ou o art. 647 do CPC. Sendo assim, foi identificado esse elemento (tema) na passagem do texto: “com fundamento nos seguintes artigos: 5º (LXI e LXVIII) da Constituição Federal e 647 e 648 (I) do Código de Processo Penal...”. Cabe lembrar que há outras informações no texto que evidenciam o tema.

Isso posto, após esta análise, ficou demonstrado domínio das CA em relação aos aspectos de produção do gênero jurídico HC. Sendo assim, as atividades desenvolvidas na SD, em relação às CA, alcançaram seus objetivos.

O segundo ponto analisado foi em relação aos aspectos discursivos, porque diz respeito às CD necessárias para a elaboração da infraestrutura geral do texto. Nesse sentido, o “plano geral, os tipos de discursos e as sequências textuais” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 27) já vêm prescritos nos artigos 319 do CPC e 654 do CPP.

O primeiro item do HC é o endereçamento. Este elemento descreve a competência do juízo, ou seja, menciona se o magistrado tem poder para julgar questões relacionadas à justiça do trabalho, justiça eleitoral, justiça criminal ou outras. Diante disso, observou-se, nesta produção, o domínio do endereçamento, como pode ser observado nesta passagem: “Excelentíssimo Senhor Doutor **Juiz de Direito da 4ª Vara Criminal da Comarca de Recife/Pe.**”

O segundo elemento, muito embora não exigido pela lei, é a informação sobre a situação do paciente, uma vez que se estiver solto o pedido do HC é o salvo-conduto. Se estiver preso, é o alvará de soltura. Esta informação “Réu: **preso**”, retirada da produção final, demonstrou domínio em relação a esse item.

O terceiro elemento é o número do processo. De forma semelhante à situação do réu, os artigos 319 do CPC e o 654 do CPP não fazem tal exigência. Portanto, não será levado em consideração a presença do número do processo na produção final.

O quarto elemento é a qualificação das partes. Neste parágrafo, o emissor descreve a função social do impetrante (pessoa que está falando com o magistrado), a ação deste nesta situação de comunicação. Nesse sentido, identificou-se o domínio neste fragmento: “Carlos Alberto, brasileiro, casado, comerciante, portador do RG: 123456789, CPF: 12345678910,

residente e domiciliado na Rua Nabuco de Araujo/Araújo, nº 97, bairro: Das Areias, Recife/Pe, vem...”.

O quinto elemento, do qual a lei também não faz menção, mas é de praxis dos operadores jurídicos (advogados), é a citação dos números dos artigos da lei referentes ao direito ao HC. Essas vozes sociais serão explicitadas no desenvolvimento do texto, como forma de argumentação. Em relação a esse elemento, foi identificado o domínio neste fragmento: “... vem, respeitosamente, perante Vossa Excelência, com fundamento nos seguintes **artigos: 5º (LXI e LXVIII) da Constituição Federal e 647 e 648 (I) do Código de Processo Penal**, impetrar a presente ação de...”.

O sexto elemento é o nome do gênero textual (HC) que, na verdade, é denominado como um remédio constitucional. Percebeu-se o domínio desse componente estrutural neste fragmento: “... ação de: **HABEAS CORPUS...**”.

O sétimo componente (elemento) é a qualificação do paciente (réu), até porque o receptor (magistrado) precisa saber quem é o cidadão que está preso e quais são as suas qualificações sociais. Isso porque o receptor, ao redigir o alvará de soltura, carece de informar ao serventário da justiça a localização do preso. Em consonância com o assunto, foi identificado o domínio neste fragmento do texto: “... em favor de **André Arcanjo, brasileiro, casado, pedreiro, portador do RG: 647648649 e CPF: 946846746, residente e domiciliado na Rua do Nascente, bairro: Areias, Recife/Pe, ...**”.

O oitavo elemento é a qualificação social do agente coator, quer dizer, de quem efetuou a prisão, afinal, este é o responsável pela infração da lei e o cerceamento de um direito constitucional. Portanto, será chamado pelo receptor para apresentar a sua versão dos fatos. Nesse sentido, evidenciou-se o domínio, no fragmento a seguir: “... contra o **Delegado Vitor Meira, casado, brasileiro, portador do RG: 1234682 e CPF: 45678910, da 4ª Delegacia de Polícia de Homicídios (DPH)** (autoridade coatora), pelas razões de fato e de direito, a seguir expostos...”.

O nono elemento é a narração dos fatos. O emissor tem de contar ao magistrado tudo o que aconteceu, uma vez que este representante do Estado não estava presente no momento da prisão. Portanto, precisa saber se os fatos narrados encontram fundamentos na lei, enquanto situação de prisão ilegal. Frente a isso, esta produção final demonstrou domínio: “**DOS FATOS** No dia 6 de outubro de 2021 o paciente foi convidado a visitar a casa do vizinho, conhecido como Valdo. Quando estava lá, deparou-se com outro amigo, que era pedreiro, e estava realizando obras no local. Porém, com a demora para fechar a porta, dois assaltante que estavam de tocaia, adentraram no local e anunciaram o assalto, com a tentativa de reação de Valdo os

assaltantes contornaram a situação levando ele/ levando-o para outro comodo/cômodo e efetuando disparos, resultando assim na fuga dos assaltantes e morte de Valdo. Entretanto, o paciente não teve nenhuma ligação com o ocorrido pois, tentou reanimar a vítima e fez a denúncia a Polícia, que o prenderam sem provas. ”

O décimo elemento é a fundamentação jurídica, onde o emissor traz outras vozes, neste caso, o que diz a CF/88 e o CPP, para estabelecer uma coerência entre a situação do paciente, o fato narrado, a lei e o pedido. Em relação a esse elemento, evidenciou-se o domínio, como é possível perceber neste fragmento: “DO DIREITO [...] art. 648 do CPP: “A coação considerar-se-á ilegal” [...] e “a Lei Maior, em seu art. 5º, inciso LXVII, assevera: “conceder-se-á “habeas corpus” sempre...”.

O décimo primeiro elemento é o pedido, afinal, a expressão Habeas Corpus, como já mencionado ao longo deste trabalho, significa “dê-me o corpo”. Mas não é o magistrado que realiza a soltura do paciente e sim um servidor público responsável por isso. Logo, o magistrado, caso julgue a prisão ilegal, tem de redigir um documento para liberação do paciente. O nome deste documento é alvará de soltura. Nesse sentido, foi identificado o domínio desse elemento na seguinte passagem do texto: “DOS PEDIDOS Isso posto [...] requer: a expedição do alvará de soltura [...] Termos em que, Pede deferimento...”.

O décimo segundo e último elemento da estrutura do HC é a descrição do local, data, nome do emissor e assinatura deste. Esse elemento informa o receptor a respeito do espaço geográfico e temporal da elaboração do HC e dá o caráter documental ao HC. Nesse sentido, identificou-se o domínio desse componente neste fragmento: “Recife/Pe, 20 de outubro de 2021 Assinatura: Carlos Alberto. ”

Em síntese, após a análise da infraestrutura geral do texto, os autores desta produção final demonstraram domínio das CD, no que diz respeito à “escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos” (CRISTOVÃO, 2001, p. 35).

O terceiro ponto analisado foi sobre os aspectos linguístico-discursivos, com vistas a identificar o nível de domínio das CLD dos estudantes, no que diz respeito ao uso dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Quanto ao vocativo, no HC, trata-se do uso do pronome de tratamento, adjetivos, substantivos e numerais que o emissor emprega para saudar o magistrado. Sob essa ótica, vislumbrou-se, nesta produção final: “Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da 4ª Vara Criminal da Comarca de Recife/Pe”. Dessa forma, evidenciou-se o domínio do uso do pronome

de tratamento que se emprega para se dirigir ao magistrado, assim como a qualificação profissional e descrição da esfera social e a localização geográfica do receptor.

O HC não é um gênero textual que todo cidadão tem acesso, haja vista o propósito deste estudo, já comentado nos primeiros capítulos desta pesquisa. Sendo assim, para a elaboração deste remédio constitucional (HC), o autor lança mão de vocabulários e expressões próprias do campo semântico jurídico. No que se refere a isso, percebeu-se o domínio, como é possível observar nos exemplos: “Juiz de Direito”; “prisão”; “paciente”; “Carta Maior”; “constranger”; “impetrar a presente ação”; “a prisão é inconstitucional”, dentre outros.

Outra característica do HC é o uso da terceira pessoa do singular. A voz do emissor é retratada como se este falasse de outra pessoa. Nessa perspectiva, identificou-se o domínio no que diz respeito a dêixis pessoal, uma vez que os autores não fizeram uso da primeira ou segunda pessoa (Eu, tu, nós e vós). Isso pode ser observado nos exemplos: “... **vem**, respeitosamente...” e “... o paciente **foi** convidado...”, dentre outros. Em relação à dêixis de lugar evidenciou-se o domínio, como demonstra este fragmento do texto: “Quando estava **lá**...”. O uso das dêixis de tempo também foi um dos recursos empregados pelos autores: “... E **até** o presente momento...” e “... e **até agora** o paciente...”, dentre outros.

Nesta situação de comunicação, os tempos verbais são dispostos, via de regra, nesta ordem: presente (na qualificação das partes); infinitivo (apresentação do gênero textual); pretérito (na narração dos fatos); presente (na fundamentação jurídica); imperativo afirmativo (no pedido do alvará de soltura) e presente (no pedido de deferimento). Nesse sentido, foi identificado o domínio deste assunto, nas passagens do texto: “... **vem**, respeitosamente, perante...”; “... **impetrar** a presente...”; “... o paciente **foi** convidado a...”; “... Outro ponto a esclarecer **é** que...”; “... o e principalmente de injustiça **requer**...”; “Termos em que, **Pede**...”.

Os modalizadores são palavras ou expressões das quais o emissor lança mão para demonstrar o que ele pensa a respeito do que ele mesmo diz. Já os modalizadores deônticos têm a função de autorizar, aconselhar ou não permitir uma ação do receptor. Sob essa ótica, esta produção apresentou domínio dos modalizadores e modalizadores deônticos, como evidenciam estas passagens: “... vem, **respeitosamente**, perante...”; “... Porém, com a **demora** para fechar a porta...”; “... **Infelizmente**, o Delegado de Polícia...”; “... **requer**: a expedição do alvará de soltura...”; “E **que devolva** seus bens que...”, dentre outros.

Trazer vozes na produção do HC, além de ser uma característica desse gênero, colabora para dar credibilidade e fundamentação ao ponto de vista do emissor. Diante dessa afirmação, os autores do texto apresentaram domínio em relação à inserção das vozes tanto das personagens quanto sociais, como demonstram os exemplos: “... adentraram no local e

anunciaram o assalto...” (vozes do paciente); “... a vítima e fez a **denúncia**...” (vozes do paciente); “... não observou o que **diz o inciso I do art. 648 do CPP**...” (vozes sociais); “... em seu art. 5º, inciso LXVII, **assevera**: “conceder-se...””(vozes sociais), dentre outros.

Os conectores são ferramentas que servem à progressão do tema. Esse recurso, enquanto mecanismo de textualização, é uma constante no gênero jurídico HC, tendo em vista que o emissor se apresenta ao receptor, narra o fato, argumenta seu ponto de vista e, ao final, faz o pedido. Acerca desse assunto, observou-se o domínio deste aspecto linguístico-discursivo no emprego das conjunções coordenadas, como demonstram estas, retiradas do texto: “**Porém**, com a demora...”; “... **Entretanto**, o paciente não teve nenhuma ligação com o ocorrido **pois**, tentou...”; “... **Logo**, a prisão do paciente é inconstitucional, **afinal** não houve flagrante...”.

A coesão nominal é um mecanismo de textualização utilizado para retomar algo já dito anteriormente, ou seja, as anáforas. Para que um substantivo não fique repetido na oração, emprega-se um pronome para substituí-lo ou referir-se a ele. Esse recurso também é empregado no HC. Colocamos em itálico as palavras ou expressões que estão de acordo com a norma padrão. Os exemplos retirados dos textos denotam um domínio desse assunto “... que constrangeu o paciente, *o* colocou em...”; “... às acusações a **ele** imputadas...”; “... e fez a denúncia *a/à* Polícia/*polícia*, que **o** prenderam/*prende*u...”. Quando o autor emprega o pronome antes do referente, tem-se a presença da catáfora. Esse mecanismo de textualização não foi identificado no texto em análise.

A coesão verbal é responsável por dar uma sequência temporal ao texto, no sentido de demonstrar a sucessão dos acontecimentos e a hierarquia dos processos. No HC, a primeira ação do emissor é demonstrada pelo verbo *vir*, na terceira pessoa do singular (*vem*). Em seguida, o emissor relata o que veio fazer, ou seja, impetrar o HC. Na sequência, narra os fatos, por meio dos verbos no pretérito, que deram origem à impetração e assim por diante. Concernente a esse assunto, visualizou-se o domínio. A título de exemplo, tem-se: “Carlos Alberto [...] **vem**, respeitosamente [...] **impetrar** a presente ação de:”; “No dia 6 de outubro de 2021 **o paciente foi** convidado [...] Quando **estava** lá, **deparou-se** com **outro amigo**, que **era pedreiro**, e **estava** realizando...”; obras no local.”; “Vale ressaltar que a Carta Maior, em seu art. 5º, inciso LVI, **é** bem clara quando que: “ninguém será preso...”; “Isso posto, diante de verdadeira coação ilegal [...] **requer**...”; “Termos em que, **Pede** deferimento.”.

Como o HC é um texto do campo jurídico, portanto, eivado de palavras e expressões dessa esfera social, requer o domínio de vocabulários próprios do linguageiro contido nas leis. Nesse viés, o texto em análise demonstrou domínio, uma vez que os autores empregaram a seguintes palavras e expressões para se dirigem ao receptor: “Excelentíssimo Senhor Doutor

Juiz de Direito da 4ª Vara Criminal da Comarca de...”; ao se referirem ao paciente “Réu: preso”; quando mencionaram a lei “... artigos: 5º (LXI e LXVIII) da Constituição Federal e 647 e 648 (I) do Código de Processo Penal, impetrar a presente ação de Habeas Corpus.”; quando se referiam à prisão injusta “... coação ilegal, que constrangeu o paciente...”, dentre outras.

No que se refere à colocação pronominal, bem como a próclise, mesóclise e ênclise, foram identificados nesta produção os seguintes casos: próclise “... a vítima e fez a denúncia a/à Polícia/polícia, que o prenderam/prendeu sem provas.”; “... que constrangeu o paciente, o colocou em uma situação...” (próclise). Em relação à mesóclise, não computamos, dado que estão nas citações. Casos de ênclise não foram identificados.

As sequências textuais no HC, como já explicado anteriormente, são: descritiva; descritiva/narrativa; narrativa; argumentativa; injuntiva e por fim, descritiva. No viés desse assunto, identificou-se domínio desse componente. Isso fica perceptível nas passagens: “Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz...” descrição no endereçamento; “Carlos Alberto, brasileiro, casado [...] vem, respeitosamente...” descrição/narrativa; “No dia 6 de outubro...” narração dos fatos; “Insta dizer também que a Lei Maior, em seu art. 5º, inciso...” argumentação; “... requer: a expedição do alvará de soltura...”. Quanto ao tipo de discurso predominante, é o discurso indireto, na narração dos fatos e o teórico no corpo do texto, como já demonstrado ao longo dessa análise. A respeito desse assunto, identificou-se também o domínio.

Quanto a discursos que demonstram certeza positiva, por meio de locuções de afirmação, não foram identificadas nesta produção.

Ao término da análise dos aspectos linguístico-discursivos, dos quais o sujeito precisa lançar mão das CLD para a elaboração, mecanismos de textualização e mecanismos de enunciação, evidenciou-se um domínio expressivo dessa capacidade de linguagem dos estudantes.

HC – PF G5

O contexto de produção diz respeito há vários componentes, à compreensão e escolha, o agente produtor, agente receptor, local de produção, assunto, instante e local de produção e objetivo (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Acerca desse assunto percebeu-se, ao analisar esta produção final, o domínio das CA no que se refere ao instante de produção, ou seja, quando nasce o direito (inc. XLVIII, do art. 5º da CF/88) do cidadão de impetrar com um HC. Conforme demonstrou a passagem do texto: “...

o **Delegado de Policia/polícia prendeu**, precoscimente/*precocemente* , o paciente, **não tendo provas** o suficiente, violando o que diz o art. 5º inciso LXVIII...”.

Quanto à identificação e descrição do emissor, se fizeram presentes, logo, o domínio desse item foi evidenciado neste fragmento do texto: “Júlio Garcia, brasileiro, solteiro, engenheiro, portador do RG...”.

Nesta situação específica de comunicação, como já mencionado em outros momentos, o primeiro elemento a constar no texto é a descrição do receptor ou como disse Bronckart (1999) “interlocutor”, já que se espera uma resposta do destinatário. No que se refere a essa informação no HC, identificou-se o domínio nesta produção final, em: “Excelentíssimo Senhor Doutor Juíz/*Juiz* De Direito da 70ª Vara Criminal da Comarca De Recife/PE”.

O HC é um gênero escrito e tem duas modalidades. Para casos de réu preso é o repressivo. Se a pessoa está sob ameaça é o preventivo (CPP, 1941). Concernente a esse aspecto, fica implícito o domínio tendo em vista dois pontos: o primeiro, é que a comunicação foi realizada de forma escrita; o segundo, é que já há a identificação do “Réu: Preso”.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly todo gênero textual tem uma “finalidade visada (convencer, divertir, informar)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88) Relacionado a isso, percebeu-se o domínio nesta produção final, na seguinte passagem: “... requer: [...] b) **a expedição do alvará de soltura**, para que o paciente possa responder, em liberdade, às acusações a ele...”.

O papel social do emissor, no caso do gênero jurídico HC, só vem descrito quando se trata de um representante legal, qual seja, um advogado. Acerca disso, identificou-se o domínio desse item na seguinte passagem: “... **em favor** de André Arcanjo...”.

Em relação ao papel social do receptor, se faz necessário, já que se trata de um pedido ao Poder Judiciário. No que se refere a essa informação, vislumbrou-se o domínio na seguinte passagem do texto: “... Juíz/*Juiz* De Direito da 70ª Vara Criminal da Comarca De Recife/PE.”

O HC, a depender do ponto de análise, pode-se dizer que tem um teor jurídico, constitucional, instrumental, liberatório, de petição, prática cidadã, penal, criminal, entre outros. No que toca ao tema, esta produção final demonstrou domínio, já que trouxe informações que alcançam, ao menos, um dos pontos de vista mencionados, a exemplo deste: “... artigos: 5º (LXVIII) da **Constituição Federal** e 648 (I) do **Código de Processo Penal**, impetrar o presente **HABEAS CORPUS**...”.

Portanto, em relação a esses aspectos analisados, evidenciou-se o domínio das CA, sem prejuízo das demais. Então, não é demasiado dizer que o aprimoramento dessas capacidades de linguagem foi expressivo em relação à produção inicial, como já demonstrado anteriormente.

O próximo ponto analisado foi em relação aos aspectos linguístico-discursivos. Para o ISD, dizem respeito à infraestrutura geral de um texto (BRONCKART, 1999; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e fazem parte das CD (MACHADO; CRISTOVÃO, 2018).

Nessa perspectiva, entendeu-se que a produção final (HC) do G5, demonstrou o domínio no primeiro elemento prescrito em lei (art. 319 do CPC), qual seja, endereçar o texto: **“Excelentíssimo Senhor Doutor Juíz /Juiz De Direito da 70ª Vara Criminal da Comarca De Recife/PE.”**

A situação do réu, muito embora a lei não faça essa exigência, já que a argumentação do emissor fala por si só, ainda assim consta nesta produção, logo abaixo do endereçamento: **“Réu: Preso”**. Sendo assim, cabe dizer que ficou demonstrado o domínio desse assunto. Quanto ao número do processo, não se considerou, para fins desta análise, até porque, nesta situação de comunicação não havia sido instaurado um processo, segundo o texto motivador (R4).

Outro elemento analisado nesta produção final foi a qualificação das partes (todos os envolvidos), uma vez que a lei prescreve que essa informação deve constar na petição (art. 319 do CPC). Em relação ao emissor (a pessoa que impetra, faz ou escreve o HC), o texto demonstrou domínio, como neste fragmento: **“Júlio Garcia, brasileiro, solteiro, engenheiro, portador do RG: 69696969, CPF: 24242424242, Residente e domiciliado na rua Santo Antônio, nº 42, bairro: Centro, Recife/RE, vem...”**.

Após a identificação do emissor, este gênero jurídico faz menção à lei para dizer que sua ação (de ir e vir) está calcada na lei, quer dizer, o direito de pedir a soltura do réu, está prescrito na lei. Nesse sentido, entendeu-se o domínio, nesta passagem da produção final: **“... com fundamentos nos seguintes artigos: 5º (LXVIII) da Constituição Federal e 648 (I) do Código de Processo Penal...”**.

Outro elemento desse gênero jurídico é o nome desse pedido (peça, remédio constitucional, ação constitucional). Nesse sentido, verificou-se o domínio nesta passagem: **“... vem, respeitosamente, perante Vossa Excelencia/Excelência [...] impetrar o presente HABEAS CORPUS...”**.

O emissor também precisa informar o receptor, ou interlocutor, quem é o réu (paciente), afinal, além de ser uma exigência da lei (Art. 319 do CPC), o magistrado mandará verificar se realmente há um réu nesta situação de injustiça. O domínio neste aspecto também se confirmou neste fragmento retirado do texto: **“... em favor de André Arcanjo, brasileiro, solteiro, pedreiro, portador do RG: 1111111111 e CPF: 417692147 – 42, residente e domiciliado na rua pedras, nº 432, bairro: Areias, Recife/PE...”**.

De forma semelhante, também é necessário informar ao magistrado quem foi que realizou a prisão, principalmente para saber se a prisão realmente foi injusta. Nesse sentido, vislumbrou-se o domínio, nesta passagem: “... contra o **Delegado de Polícia da 4ª Delegacia de Polícia de Homicídios (DPH) (autoridade coatora)** ... ”.

Como o magistrado (juiz, desembargador) não estava presente no momento da prisão, o emissor precisa trazer os fatos, ou seja, contextualizar a situação, que será depois reproduzida pelas partes (paciente e agente coator) diante do juiz. Sendo assim, neste décimo elemento do HC, ficou demonstrado o domínio parcial, uma vez que não informou a respeito do momento da prisão, como demonstrou este fragmento: “**DOS FATOS** No dia 11 de julho de 2021 [...] André [...] foi convidado a visitar a casa do vizinho, conhecido como Valdo [...] Ao chegar no local, ele encontrou na porta da entrada outro colega [...] Os assaltantes entraram no domicílio...”.

A fundamentação jurídica se faz necessária por vários motivos. Dentre eles, cabe elencar estes: primeiro, porque é uma exigência do art. 319 do CPC; segundo, porque demonstra ao receptor a razão pela qual a prisão é injusta; terceiro, porque serve de argumento para convencer o magistrado a conceder o pedido de alvará de soltura. Acerca desse assunto, verificou-se o domínio neste parágrafo do texto: “**DO DIREITO** [...] violando o que diz o **art. 5º inciso LXVIII** que é: “conceder-se-á. “habeas corpus”” [...] “E também o **art 648** inciso I que diz o seguinte: “A coação considerar-se-á ilegal: I – quando não houver justa causa””.

O pedido tem de estar em consonância com tudo o que já foi dito até aqui, afinal, além de ser uma exigência da lei, define o objetivo da situação de comunicação, qual seja, solicitar que o magistrado coloque o paciente em liberdade, por meio do alvará de soltura, já que se trata de uma prisão injusta. No que toca a esse décimo segundo elemento do HC, a produção final em análise demonstrou domínio, na seguinte passagem: “**DOS PEDIDOS** Isso posto [...] **requer:** [...] b) **a expedição do alvará de soltura**, para que o paciente possa responder, em liberdade, às acusações a ele imputadas. Termos em que, **Pede deferimento.** ”

Um texto sem assinatura não tem validade para fins de documentos, como por exemplo, um cheque, uma declaração e outros afins. Da mesma forma é o HC. Depois de elaborar todo o conteúdo no papel, o emissor precisa colocar o local, a data, seu nome e assinar o pedido. Assim, o magistrado consegue se certificar se o emissor é o próprio redator ou se um terceiro está auxiliando o paciente. Da mesma forma, saber a quanto tempo o réu encontra-se preso. Nesse sentido, esta produção final demonstrou domínio parcial, dado que não mencionou a data da elaboração do HC: “Cidade, Recife/PE Júlio Garcia”.

Desse modo, esta produção final demonstrou, após a análise dos 13 elementos que compõem a infra-estrutura textual (BRONCKART, 1999), um aprimoramento de grande monta no que diz respeito às CD. Em que pese haver a necessidade de alguns ajustes no décimo segundo elemento, qual seja, a narração dos fatos, assim como na data, os saberes dos autores desta produção final foram modificados significativamente.

A terceira e última fase da análise foi em relação aos “aspectos lingüístico-discursivos que mobilizam a capacidade lingüístico-discursiva”, mencionados por Cristovão (2001, p. 192). Ainda segundo a autora, essas capacidades de linguagem estão atreladas aos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Esta produção final, ao elaborar o vocativo “**Excelentíssimo Senhor** Doutor Juíz/*Juiz* De Direito da 70ª Vara Criminal da Comarca De Recife/PE”, demonstrou domínio em relação ao uso dos pronomes de tratamento e à descrição da esfera social do emissor, assim como trouxe, também, a localização da esfera social do magistrado.

Na leitura dos textos motivacionais (R1, R2 e R3), os estudantes já tiveram acesso às primeiras palavras e expressões jurídicas. Os estudantes foram capazes de “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88), conforme os exemplos abaixo, retirados desta produção final: “Isso posto, diante da verdadeira **coação ilegal**, que colocou o **paciente** em uma **situação de injustiça**, requer: a) que sejam solicitadas informações da **autoridade coatora**, para que essa **esclareça os fatos em juízo**; b) **a expedição do alvará de soltura**, para que o paciente possa responder, em liberdade, às acusações a ele imputadas.”, dentre outras.

Em relação à dêixis pessoal, o HC é escrito na terceira pessoa do singular. Ou seja, não há emprego dos pronomes na primeira pessoa. No que diz respeito a esse mecanismo de enunciação, identificou-se o domínio, como demonstra esta passagem do texto: “**Júlio Garcia**, brasileiro, solteiro, engenheiro [...] **vem**, respeitosamente [...] **impetrar** o presente...”.

Quanto à presença dos dêiticos de lugar, trazidos pelos advérbios lá, acima ou outros, são em maior número na narração dos fatos. Porém, sua presença também aparece como indicador de lugar para informar o receptor a respeito do próximo assunto ou explicação. Nesse sentido, esta produção final demonstrou domínio desses mecanismos enunciativos, como se verificou nas seguintes passagens: “Júlio Garcia, [...] vem, respeitosamente, **perante** Vossa Excelencia/*Excelência* impetrar [...] pelas razões de fato e de direito, **a seguir...**”; “... Ao chegar no local, ele encontrou na porta da entrada outro colega, o pedreiro Fernando que realizava obras na parte **de trás** do imóvel.”, dentre outros.

Os dêiticos temporais também são empregados no HC, principalmente para informar ao receptor em que momento os fatos aconteceram. Nesse sentido, evidenciou-se o domínio nas passagens: “Eles conseguiram contornar a situação, levar Valdo a outro cômodo, e poucos minutos **depois** acontecendo os disparos...”; “E **até o momento** não há prova alguma da participação do paciente no assassinato, dado ausência de provas”.

Outro mecanismo de enunciação são os modalizadores. Para Bronckart (1999), são “avaliações formuladas sobre algum aspecto do conteúdo temático”, cuja “tradição gramatical” deu-se a nomenclatura de “modalização”. Nessa perspectiva, os autores desta produção final demonstraram domínio nas seguintes passagens do HC: “**Lamentavelmente**, o Delegado de Polícia, prendeu **precocemente/precocemente** o paciente...”; “Isso posto, diante da **verdadeira** coação ilegal...”; “**que sejam** solicitadas informações da autoridade coatora...”, dentre outros.

A presença de outras vozes no HC também é uma constante, já que são mencionados os artigos da lei, os fatos ocorridos e a fundamentação teórica no corpo do texto. Em relação a esse mecanismo de enunciação, esta produção final também demonstrou domínio nos seguintes fragmentos: “... com fundamentos nos seguintes artigos: **5º (LXVIII) da Constituição Federal e 648 (I) do Código de Processo Penal...**”; “... André, que também mora em Areias, **foi convidado** a visitar a casa do vizinho...”; “... que sejam **solicitadas** informações da autoridade coatora, para que essa **esclareça** os fatos em juízo...”, dentre outros.

Os mecanismos de textualização dizem respeito à conexão, coesão nominal e a coesão verbal. Nesse sentido, o domínio dos conectivos, enquanto responsáveis pela progressão temática no HC, foram identificados nesta produção final, da seguinte forma: “... **em favor de** André Arcanjo...”; “No dia 11 de julho de 2021, um domingo, André, **que** também mora em Areias...”; “**E também** o art 648 inciso...”; “**Isso posto**, diante da verdadeira coação ilegal, **que** colocou o paciente e...”, dentre outros.

Outro mecanismo de textualização diz respeito à coesão nominal, ou seja, os empregos dos pronomes anafóricos. Em relação a esse conteúdo, identificou-se o domínio nesta produção final nos seguintes trechos: “André, que também mora em Areias, foi convidado a visitar a **casa** do **vizinho**, conhecido como **Valdo**, de 71 anos. Ao chegar **no local**, ele encontrou na porta...”; “**Fernando** tem a chave e, quando abre o portão, **ele** entra primeiro, André entra em seguida...”; “... **alem/além** de **Valdo**, estava almoçando com **ele** uma terceira testemunha...”, dentre outros. Quanto às catáforas, esta produção final apresentou ausência de domínio, uma vez que não foram encontradas situações de emprego desse mecanismo de textualização.

A coesão verbal, segundo Bronckart, “assegura a organização temporal e/ou hierárquico dos processos” (Bronckart, 1999, p. 119). No HC, a coesão verbal ocorre da seguinte forma: na

qualificação das partes, o verbo é empregado no presente do indicativo; na narração dos fatos, pretérito; na argumentação, presente; nos pedidos, presente e imperativo. Seguindo essa linha de análise, esta produção final demonstrou domínio parcial, já que na narração dos fatos apresentou os verbos no presente do indicativo, como demonstram estes fragmentos: “Ao chegar no local, ele **encontrou** na porta da entrada outro colega, o pedreiro Fernando que realizava obras na parte de trás do imóvel. Fernando **tem** a chave e, quando **abre** o portão, ele **entra** primeiro, André **entra** em seguida e, dois ou três segundos depois, dois assaltantes **chegam** atrás.” Nos demais parágrafos evidenciou-se a coerência verbal: “Isso posto, diante da verdadeira coação ilegal, que **colocou** o paciente em uma situação de injustiça, **requer**: a) que **sejam** solicitadas informações da autoridade coatora, para que essa **esclareça** os fatos em juízo [...] Termos em que, **Pede** deferimento...”, dentre outros.

Quanto à colocação pronominal, bem como a próclise, mesóclise e ênclise, só foram analisadas quando empregadas nas vozes do emissor e dos envolvidos. No entanto, não se identificou no texto a presença dessas formas de colocação pronominal. A mesóclise, nas vozes sociais, não foi considerada, uma vez que é cópia do artigo de lei.

No que diz respeito às sequências textuais, o HC é planejado da seguinte forma: descrição, no endereçamento; descrição/narrativa, na qualificação dos envolvidos; narração, na contextualização dos fatos ocorridos; argumentação/exposição, na fundamentação jurídica; injuntiva, nos pedidos e, por fim, descritiva/narrativa, no elemento de conclusão. Nessa perspectiva, esta produção final demonstrou domínio em relação às sequências textuais, como nos fragmentos: “Excelentíssimo Senhor Doutor Juíz/*Juiz* De Direito...”; “Júlio Garcia, brasileiro, solteiro [...] vem, respeitosamente, perante Vossa Excelência...”; “No dia 11 de julho...”; “Lamentavelmente, o Delegado...”; dentre outros.

Os tipos de discursos predominantes, no gênero jurídico HC, são os indiretos, quando da narração dos fatos, e o discurso teórico nas demais partes do texto, como neste exemplo: “Fernando foi o primeiro a sair da casa para **pedir socorro**...”; “... **diz** o art. 5º inciso LXVIII que é...”; entre outros.

Quanto à presença de discursos que demonstram certeza positiva para o autor, bem como as locuções, evidenciou-se o domínio, como em alguns exemplos retirados desta produção final: “... não há prova alguma da participação do paciente no assassinato, ...”; “Isso posto, **diante da verdadeira coação ilegal**, que colocou o paciente em uma situação de injustiça...”.

Em síntese, esta produção inicial evidenciou a evolução nas CLD dos autores deste texto, uma vez que foram capazes de construir “sentido mediante representações sobre as

operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, 577). Ainda que algumas lacunas tenham se apresentado, bem como a questão da grafia, a ausência da pontuação em alguns momentos, a modificação do conhecimento, após o desenvolvimento dos módulos na SD foi expressiva.

Comparando resultados - produção inicial G1 e produção final

Quanto ao contexto de produção na produção inicial, o texto demonstrou o aprimoramento das CA nos seguintes aspectos: instante de produção, modalidade do gênero, papel social do emissor e teor do texto.

Já na produção final, evidenciou-se o aprimoramento das CA, tendo em vista que apresentou domínio, uma vez que fez a escolha do gênero pertinente à situação de comunicação e identificou “o lugar social, o objetivo, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário” (CRISTOVÃO, 2001, p. 37).

Quanto aos aspectos discursivos na produção inicial, o texto demonstrou a necessidade de aprimoramento das CD, porque dos 13 elementos que compõem a infraestrutura textual do HC, o autor trouxe apenas o nome da ação.

Na produção final, constatou-se o aprimoramento das CLD, dado que o texto apresentou todos os 13 elementos do gênero adequado à situação de comunicação. Sendo assim, vislumbrou-se uma organização textual, a mobilização dos mundos discursivos e a compreensão do conteúdo e sua organização.

No que diz respeito aos aspectos linguístico-discursivos na produção inicial, identificou-se a necessidade do aprimoramento das CLD, uma vez que o texto não trouxe os itens que compõem o vocativo, assim como, também, não trouxe os da conclusão do HC. As sequências textuais demonstraram domínio parcial.

Já a produção final demonstrou o domínio dos mecanismos de textualização, ou seja, “as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais” (CRISTOVÃO, 2009, n.p.).

Dessa forma, evidenciou-se que o procedimento da SD é pertinente ao ensino do gênero jurídico HC, porque permitiu aos estudantes o aprimoramento das capacidades de linguagem, com vistas à aquisição de novos saberes.

Comparando resultados - produção inicial G5 e produção final

No que diz respeito ao contexto de produção, a produção inicial demonstrou a necessidade de aprimoramento das CA. Isso porque, o texto apresentou parcialmente o emissor e a narração dos fatos. Os demais componentes (receptor, o agente coator e seus respectivos papéis sociais) não constavam na produção inicial.

Já na produção final, o texto demonstrou o domínio das CA dos estudantes, uma vez que todos os componentes que dizem respeito ao contexto de produção estavam presentes neste HC.

Quanto aos aspectos discursivos, a produção inicial demonstrou haver a necessidade do aprimoramento das CD, em relação aos 13 elementos que compõem o HC. O texto trouxe, parcialmente, apenas 03 elementos: a descrição do emissor e menção do art. 5º da CF/88; identificação do gênero; narração dos fatos e argumentos. Porém, o texto não trouxe a descrição do receptor (cabeçalho), assim como não apresentou os pedidos. A descrição do local, data e assinatura não constaram nesta produção final.

No entanto, na produção final, todos os 13 elementos do HC estavam presentes, muito embora, a narração dos fatos, ainda carecer de um aprimoramento, já que não foi demonstrado em que momento ocorreu a prisão injusta. Sendo assim, vislumbrou-se o aprimoramento expressivo das CD, dado que os estudantes demonstraram a capacidade de “mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; entender a função da organização do conteúdo naquele texto; e perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Em relação aos aspectos linguístico-discursivos, a produção inicial também demonstrou a necessidade de aprimoramento das CLD. Quanto ao uso dos pronomes de tratamento no vocativo, não foi identificado. Das expressões próprias do campo semântico jurídico o domínio foi parcial, assim como na descrição do emissor. A identificação do receptor e do agente coator não constavam no texto. Quanto aos mecanismos de textualização, o domínio apresentou-se de forma parcial. Os mecanismos enunciativos foram pouco explorados. Portanto, o domínio em relação a esse aspecto também se demonstrou parcial.

A produção final demonstrou um aprimoramento expressivo das CLD. O texto apresentou domínio dos autores em relação aos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Foram identificados: o vocativo, o uso dos pronomes de tratamento adequados à situação do receptor, o uso de conectivos para a progressão do texto, a divisão dos parágrafos de acordo com o conteúdo de cada um, itens lexicais e expressões jurídicas, inserção de vozes,

modalizadores, os tempos verbais, anáforas e as sequências textuais, entre outros. No entanto, ainda permaneceram as questões gramaticais, que precisam ser mais exploradas.

Portanto, em que pese algumas dificuldades ainda terem permanecido, como nas CLD, a produção final, em comparação com a inicial, teve uma modificação expressiva nos saberes dos estudantes.

Análise geral das 9 produções finais

Antes de discorrer sobre os resultados destas 09 produções finais, cabe ressaltar que a opção pela descrição sintetizada deu-se por dois motivos: o primeiro diz respeito à extensão das PF, uma vez a menor tem 52 linhas de texto. Logo, esta dissertação alcançaria as 300 páginas; o segundo está atrelado ao fato deste estudo já ter trazido, nas análises das 02 produções iniciais e das 02 finais (PFG1 e PFG5), a parte argumentativa de cada aspecto analisado.

Outro fator a ser destacado é em relação ao número de produções finais. Ocorreu que, naquele dia, 03 estudantes faltaram e dois grupos não entregaram a produção no mesmo encontro. Logo, para fins de análise, foram consideradas apenas 11 produções finais. Como já apresentados os exemplos de análise de duas produções finais (G1 e G5), agora cabe demonstrar os resultados da análise de 9 HC.

Em relação às CA, foi visualizado que 9 produções demonstraram domínio dos seguintes aspectos: instante de produção; emissor; receptor; modalidade do HC e papel social do emissor. Quanto à finalidade e ao papel social do receptor, 8 demonstraram domínio e 1 não apresentou domínio. No que diz respeito ao tema, na produção final, todos apresentaram domínio.

Como já mencionado ao longo deste trabalho, as CD dizem respeito aos aspectos discursivos do texto, ou seja, às propriedades específicas e sua organização. Em relação aos elementos exigidos pela lei na composição do HC, foi verificado o seguinte resultado: quanto ao endereçamento, as 09 produções demonstraram domínio; quanto à situação do réu, 09 demonstraram domínio e 02 não trouxeram este elemento; em relação ao número do processo, não foi considerado porque este ainda não existia; na qualificação das partes, 09 apresentaram o domínio, assim como também, na menção da lei (CF/88), nome da peça e qualificação das partes envolvidas na situação de comunicação; quanto à narração dos fatos, 09 apresentaram domínio; na fundamentação jurídica, 08 apresentaram domínio, enquanto 01 apresentou domínio parcial; nos pedidos, 08 apresentaram domínio, enquanto 01 apresentou domínio

parcial; quanto ao local e data, 09 apresentaram domínio; quanto ao nome e assinatura do impetrante (emissor), 09 apresentaram o domínio.

No que concerne às CLD, cujos aspectos são analisados no viés dos mecanismos de textualização e enunciação, 09 produções finais demonstraram: quanto ao vocativo, 09 apresentaram domínio; quanto aos vocabulários específicos e expressões próprias do campo jurídico, 09 apresentaram domínio; quanto aos dêiticos de lugar, 09 apresentaram domínio parcial; quanto aos dêiticos de tempo, 09 apresentaram domínio; quanto ao emprego dos verbos no presente (qualificação das partes, argumentação e conclusão do HC), 09 apresentaram domínio; quanto ao emprego dos verbos no infinitivo, 09 apresentaram domínio; quanto aos verbos no pretérito (na narração dos fatos), 06 apresentaram domínio, enquanto 03 apresentaram domínio parcial; quanto ao emprego dos verbos no futuro e no imperativo, as 09 produções demonstraram domínio; quanto aos modalizadores, inserção de vozes, mecanismos de conexão, 09 produções demonstraram domínio; quanto aos mecanismos de coesão verbal, 07 demonstraram domínio, enquanto 02 demonstraram domínio parcial; nas anáforas, 05 demonstram domínio e 04 dominam parcialmente; na catáfora, 07 dominam e 02 demonstraram domínio parcial; nas escolhas lexicais, 09 dominam; próclise, 07 dominam e 02 dominam parcialmente; mesóclise, 07 dominam e 02 dominam parcialmente; ênclise, 02 dominam e 07 dominam parcialmente; sequências textuais e tipos predominantes de discursos, 09 demonstraram domínio; quanto aos discursos que denotam certeza positiva para os autores, 09 demonstraram domínio. De igual forma, estas produções demonstraram que os estudantes, ao término do procedimento da SD, tiveram suas capacidades de linguagem aprimoradas, haja vista, que foram capazes de aprender o gênero jurídico HC.

Em suma, as intervenções pedagógicas, desenvolvidas por meio do procedimento da SD, a partir do diagnóstico das capacidades de linguagem dos estudantes da turma 301, trouxeram resultados expressivos no que diz respeito à aprendizagem do gênero HC, resultando, assim, na introdução ao letramento jurídico.

Comparativo entre as 8 produções iniciais e as 9 produções finais

Na coluna da esquerda, em azul, foram assinalados os níveis de domínio das capacidades de linguagem que os estudantes demonstraram na produção inicial. Na coluna da direita, em rosa, os níveis de domínio das capacidades de linguagem que os estudantes demonstraram na produção final.

Quadro 10: Comparativo entre a produção inicial e a produção final

| Aspectos analisados nos HC | | Produção inicial | | | Produção final | | |
|---|----------------|------------------|----|----|----------------|----|----|
| Aspecto do contexto de produção - CA | | | | | | | |
| Componentes da situação de comunicação | | D | DP | ND | D | DP | ND |
| Instante de produção | | 08 | — | — | 09 | — | — |
| Emissor (paciente ou enunciador) | | 08 | — | — | 09 | — | — |
| Receptor (destinatário ou enunciatário) | | — | 03 | 05 | 09 | — | — |
| Modalidade do HC | | 04 | 01 | 03 | 09 | — | — |
| Objeto (propósito - finalidade) | | — | — | 08 | 08 | — | 01 |
| Papel social do emissor | | 06 | — | 02 | 09 | — | — |
| Papel social do receptor | | 05 | 01 | 02 | 09 | — | — |
| Tema | | 04 | 01 | 03 | 09 | — | — |
| Aspecto discursivo - CD | | | | | | | |
| Componentes estruturais do HC | | D | DP | ND | D | DP | ND |
| Endereçamento | | — | — | 08 | 09 | — | — |
| Situação do réu | | — | — | 08 | 07 | — | 02 |
| Número do processo | | — | — | 08 | — | — | 09 |
| Qualificação do impetrante | | — | 08 | — | 09 | — | — |
| Menção da lei | | — | 08 | — | 09 | — | — |
| Nome da peça (HC) | | 06 | 01 | 01 | 09 | — | — |
| Qualificação do preso (paciente) | | — | 08 | — | 09 | — | — |
| Qualificação do agente coator | | 01 | 05 | 02 | 09 | — | — |
| Narração dos fatos | | — | 06 | 02 | 09 | — | — |
| Fundamentação jurídica | | — | — | 08 | 08 | 01 | — |
| Dos pedidos | | — | — | 08 | 08 | 01 | — |
| Local e data | | — | — | 08 | 09 | — | — |
| Nome e assinatura do impetrante | | — | 01 | 07 | 09 | — | — |
| Aspecto linguístico-discursivo - CLD | | | | | | | |
| Componentes linguísticos do HC | | D | DP | ND | D | DP | ND |
| Vocativo | | — | 03 | 05 | 09 | — | — |
| Expressões próprias do campo semântico jurídico | | — | 08 | — | 09 | — | — |
| Dêixis de pessoa | | — | — | 08 | 09 | — | — |
| Dêixis de lugar | | — | 02 | 06 | 09 | — | — |
| Dêixis de tempo | | — | 03 | 05 | 09 | — | — |
| Tempos verbais: | | — | 05 | 03 | 06 | 03 | — |
| Modalizadores | | 01 | 05 | 02 | 09 | — | — |
| Modalizadores Deonticos | | — | — | 08 | 09 | — | — |
| Inserção de vozes | | 03 | 05 | — | 09 | — | — |
| Mecanismos de textualização: conexão | | 02 | 06 | — | 09 | — | — |
| Mecanismos de textualização: | Coesão nominal | 01 | 02 | 05 | 09 | — | — |
| | Coesão verbal | — | 05 | 03 | 07 | 02 | — |
| | Anáfora | 01 | 02 | 05 | 05 | 04 | — |
| | Catáfora | — | 03 | 05 | 07 | 02 | — |
| Escolha de itens lexicais jurídicos | | — | 08 | — | 09 | — | — |

| | | | | | | | |
|---|--------------------------|----|----|----|----|----|---|
| Colocação pronominal | Próclise | — | 01 | 07 | 07 | 02 | — |
| | Mesóclise | — | — | 08 | 07 | 02 | — |
| | Ênclise | — | 01 | 07 | 02 | 07 | — |
| Sequências textuais e tipos de discursos predominantes e subordinados | Descritiva | — | 06 | 02 | 09 | — | — |
| | Narrativa | — | 06 | 02 | 09 | — | — |
| | Argumentativa/Expositiva | — | 06 | 02 | 09 | — | — |
| | Injuntiva | — | 06 | 02 | 09 | — | — |
| Discursos que demonstram certeza positiva para o autor: locuções | | 07 | — | 01 | — | — | — |

Fonte: o autor (2022)

Após esse comparativo evidenciou-se um aprimoramento expressivo nas capacidades de linguagem dos estudantes, em todos os aspectos. Isso deu-se, também, em virtude das rodas de conversas, momentos em que os estudantes colocaram seus pontos de vistas a respeito dos assuntos discutidos.

Dessa forma a intervenção pedagógica não ficou atrelada somente à mediação do professor, ou seja, as explicações vinham também dos próprios estudantes, como neste exemplo a respeito do endereçamento do HC: “Profe! É só pensar no e-mail, né? A primeira coisa que a gente faz no e-mail...é...todo mundo sabe, né...é colocar o endereço, senão o e-mail não vai pra lugar nenhum! Então, parece meio óbvio, né?” (G1, 301).

A escolha do texto motivador (R4), para a produção final, também trouxe grande contribuição para o resultado desta pesquisa, uma vez que a situação de comunicação trazida na matéria, deixou os estudantes indignados com tamanha injustiça no Brasil. Sendo assim, a turma toda sentiu-se motivada a exercer a prática cidadã, no sentido de colocar no papel todos os conhecimentos que já tinham e os que haviam sido adquiridos durante o desenvolvimento da SD, com vistas a buscar a tutela jurisdicional (justiça).

Manusear os compêndios legais (CF/88, CPC, CPP) e ver, durante as pesquisas sobre o HC, que há outros remédios constitucionais, bem como: Habeas Data; Mandado de Segurança; Mandado de Injunção; Ação Popular e Ação Civil Pública. Isso levou os estudantes permitiu aos refletir sobre a necessidade e importância de um letramento jurídico no EM. Como disse uma estudante do G7, durante o desenvolvimento do módulo 03: “Nossa...profe!!! Se nós não tivesse estudano o habeas corpus eu nunca saberia que essas leis.. aí..como é mesmo? Esses nossos direitos existem..!”. Muito embora esses outros remédios constitucionais não tenham sido abordados, realizou-se aos estudantes, uma pequena explicação sobre cada um deles, uma vez que a turma queria saber do que se tratava cada um deles.

Dentre todas as intervenções pedagógicas, duas merecem destaques: o processo de reescrita (em todos os módulos) e a atividade de colaboração (módulo 04). Ambas

demonstraram uma eficácia expressiva, à medida que permitiram aos estudantes um novo olhar sobre suas próprias produções e protagonizar diretamente sobre as suas capacidades de linguagem. Como ilustração cabe reproduzir a fala de um estudante do G6: “Quando a gente vê.. de longe o que a gente escreve e vê dos outros também...daí a gente vê o que tá errado no da gente e no dos outros também...!” Esse comentário surgiu quando as produções foram projetadas no quadro (atividade 12), para que os estudantes nos ajudassem a aprimorar a produção inicial, reescrita durante o desenvolvimento dos módulos anteriores.

Dito isso, após essa pequena reflexão sobre alguns dos pontos que foram de grande importância tanto para o aprendizado dos estudantes e ao mesmo tempo para nós, enquanto pesquisador e professor, cabe também uma outra reflexão sobre o desenvolvimento da SD e implicações pedagógicas.

4.3 Reflexões finais sobre o desenvolvimento da SD e implicações pedagógicas

Certa feita, Heráclito, o filósofo, disse: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.” De forma análoga, ao término do desenvolvimento desta SD, não foi mais possível entrar na mesma sala de aula, no que diz respeito aos saberes dos estudantes e do próprio professor. Ambos tiveram seus conhecimentos modificados.

De um lado, os estudantes da turma 301 passaram pela experiência de aprender, passo a passo, um novo gênero textual, ou seja, o HC. Gênero esse que os instrumentalizou para agirem, por meio das capacidades de linguagem, na defesa de um dos direitos humanos, qual seja, o direito de liberdade. A aprendizagem, levando-se em conta os conhecimentos que os estudantes já traziam consigo e os que ainda eram possíveis de serem adquiridos, foi-se construindo e sendo reconstruída por meio de cada atividade desenvolvida ao longo da SD. A começar pelo destronamento do conceito de que somente um advogado pode impetrar um HC, deu-se o início da introdução ao letramento jurídico.

As discussões, realizadas nas rodas de conversas, a reescrita de cada elemento textual que compõem a infraestrutura do HC, a leitura dos artigos da CF/88, assim como do CPC e CPP, trouxeram para os estudantes um novo olhar sobre os próprios conhecimentos em relação a todos os aspectos desse direito constitucional. Da mesma forma, despertaram na turma uma reflexão sobre a necessidade do letramento jurídico no EM.

O método de avaliação em espiral (LIMA, 2017), onde cada estudante fez uma autoavaliação, proporcionou à turma uma situação de protagonista do processo de ensino e

aprendizagem. As atividades desenvolvidas em duplas, em equipes e grandes grupos, em cada módulo, oportunizaram aos estudantes a troca de experiências, principalmente, em relação a conteúdos de outras disciplinas.

Ao término dos módulos, com a produção final, os estudantes puderam colocar em prática todos os saberes adquiridos durante a modularização. Atividade essa, que trouxe aos estudantes, a certeza de que estão preparados para o exercício da prática cidadã, no que diz respeito à garantia constitucional do direito de ir e vir.

Por outro lado, essa experiência pedagógica, trouxe a certeza de que o procedimento da SD é uma ferramenta capaz de trazer resultados expressivos, uma vez que possibilitou, aos estudantes da 301, a aprendizagem de um gênero textual, escrito, ao qual nunca haviam tido acesso.

O fato de eu ser bacharel em direito trouxe uma maior tranquilidade quando precisei rever meus conhecimentos jurídicos e buscar novas informações com especialistas a respeito do HC, para a construção do MDG. No entanto, um dos grandes momentos de reflexão, durante a elaboração do MDG, foram as seguintes questões: quais elementos do HC realmente precisavam ser ensinados? De que forma esses conteúdos seriam apresentados aos estudantes? Quantas atividades iriam compor cada módulo? Quantos encontros deveriam ter cada um dos módulos?

Após o diagnóstico da produção inicial, foi necessário modificar o módulo 01 e inserir o módulo 04 na SD. O não engessamento dos módulos é um dos grandes pilares da SD. Isso permitiu fazer modificações ao longo do desenvolvimento do procedimento da SD. E aqui cabe aquela velha e conhecida frase dos meteorologistas “previsão não é precisão”.

A produção final dos estudantes demonstrou que em alguns pontos, principalmente no que diz respeito às CLD, não se deu a atenção necessária nos módulos, haja vista que algumas lacunas, bem como os tempos verbais na narração dos fatos, questões de ortografia e concordância verbal, ainda carecem de um aprimoramento.

Cabe lembrar que, em virtude de o HC ser um gênero jurídico peculiar e a produção final dos estudantes ter sido sobre um caso real de prisão injusta, não foi prevista em nossa SD a circulação deste fora do espaço escolar. No entanto, nossa sugestão é a difusão do HC no jornal da escola, um seminário com os estudantes, a elaboração de um compêndio de modelos para fins de pesquisas na biblioteca da escola e, até mesmo, a publicação em um jornal de grande circulação na cidade.

Isso posto, a reflexão que se faz é em relação a essas lacunas remanescentes, no que diz respeito às CLD, dado que sou formado em Letras e, mesmo assim, minhas intervenções

pedagógicas não foram suficientes para abarcar todas as necessidades linguísticas dos estudantes. Diante desse quadro, cabem algumas considerações, com vistas à possibilidade de outros professores também trazerem o gênero HC para a sala de aula. Nessa linha de pensamento, ficam as seguintes perguntas, para uma próxima discussão: em que medida um professor, que não é bacharel em Direito, tem a possibilidade de ensinar o gênero jurídico HC no EM, por meio de uma SD? A consulta com especialistas no assunto, daria conta de instrumentalizar esse professor com vistas à elaboração de um MDG sobre o HC? Qual seria a perspectiva desse professor diante de questionamentos dos estudantes sobre competência jurídica, Mandado de Segurança e outros remédios constitucionais, elencados na CF/88? É frente a essas reflexões que se confirmou a necessidade de se pensar em articulações entre as áreas disciplinares.

Os PCNs falam sobre os temas transversais que permeiam os componentes curriculares. Logo, o professor de História, assim como o de Sociologia, pode falar sobre a importância das leis para o convívio social, os motivos políticos e sociais que deram origem à Constituição Cidadã, qual seja, a CF/88. A elaboração de um planejamento de aula em consonância com os assuntos ministrados pelos professores Literatura, Artes, Língua Portuguesa, História, Sociologia, Planejamento de Vida e outras afins, também podem levar a resultados expressivos para a aprendizagem e formação crítica dos estudantes.

Enquanto docente e pesquisador, agora é de minha responsabilidade, também, dividir todos os conhecimentos e resultados deste estudo, quer seja com o universo acadêmico, quer seja com outros docentes, para poder ancorar, de forma situada e implicada, esse saber que é específico da área jurídica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino do gênero jurídico HC é importante no EM à medida que é um direito constitucional e permite conhecer e trabalhar os discursos jurídicos. Nesse sentido, a BNCC, em relação ao campo da atuação social, diz que este “contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos, etc.)” (BRASIL, 2017, 480). A BNCC não faz menção ao HC, no entanto, este é uma petição do campo jurídico.

Diante desse quadro, em que pese se tratar das considerações finais desta pesquisa, o ineditismo do nosso trabalho, ao invés de encerrar um estudo, abre um espaço para outras discussões, afinal, quais seriam os resultados se esta pesquisa fosse desenvolvida em outras séries do EM ou até mesmo no curso de formação de professores? Mas essa é uma discussão para outra oportunidade. As anotações diárias, a produção inicial, as gravações em áudio e a produção final foram os instrumentos dos quais nos acercamos para obter os resultados que relataremos doravante.

O desejo de proporcionar aos estudantes do 3º ano do EM o letramento jurídico em consonância com os documentos legais fizeram surgir a seguinte pergunta: Como a disciplina de Língua Portuguesa pode promover a introdução do letramento jurídico no EM, de forma significativa, a fim de ampliar e aprimorar as capacidades de linguagem dos jovens, preparando-os para práticas sociais da vida pública e cidadã? Após o desenvolvimento desta pesquisa compreendeu-se que, por meio do procedimento da SD, na perspectiva teórica do ISD e das capacidades de linguagem, é possível promover a introdução ao letramento jurídico no EM. Isso porque, segundo os dados gerados durante o desenvolvimento deste estudo, pudemos comprovar que já na apresentação da situação de comunicação, os estudantes demonstraram uma modificação nas capacidades linguagem. Antes da leitura dos textos motivadores (R1, R2 e R3), os estudantes nunca haviam lido o inciso LXVIII do art. 5º da CF/88. Logo, não tinham conhecimento do direito de qualquer cidadão impetrar um HC sem a presença de um advogado. Na produção inicial, os estudantes, ainda que sem modelo algum de HC, foram capazes de construir, em equipes de 03 estudantes, 10 HC, para exigir a soltura do Yago, jovem preso injustamente na favela do Jacarezinho-RJ (R1). Dessa forma, foi possível realizar um diagnóstico das capacidades de linguagem dos estudantes e desenvolver os módulos, com vistas ao aprimoramento dessas capacidades de linguagem. A modularização deu azo à reescrita do HC e a compreensão dos elementos necessários para se estabelecer um diálogo coerente entre

o emissor e o receptor, ou seja, o preparo do estudante para a produção final a partir de uma nova situação de comunicação (R4).

Considerando a pergunta sobre a contribuição da disciplina de LP, no parágrafo anterior, traçamos o objetivo geral deste estudo: investigar a pertinência e as potencialidades do procedimento de sequência didática (SD), no âmbito do ISD, como abordagem teórico-metodológica, para a introdução do letramento jurídico no EM, com vistas à ampliação e aprimoramento das capacidades de linguagem dos jovens e sua preparação para as práticas sociais da vida pública e cidadã.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que este objetivo foi alcançado, à medida que o desenvolvimento da SD permitiu aos estudantes compreender e aplicar o art. 5º, inciso XLVIII, o art. 319 do CPC e os arts. 647 e 648 do CPP, na fundamentação jurídica em relação ao pedido de alvará de soltura. Diante de uma situação de injustiça, como no caso da prisão do Yago (R1), muito embora sem acesso à letra da lei, os estudantes, na produção inicial, foram capazes de elaborar um HC para exercer a cidadania diante de um caso de prisão injusta. Na produção final, ao lerem a situação de André (R4), mobilizaram suas CA, CD e CLD, sem prejuízo das demais e elaboraram 13 HC para solicitar a liberdade de André.

A proposta do ensino de gênero na perspectiva do ISD permitiu aos estudantes um encontro com os compêndios legais (CF/88, CPC e CPP). Com isso, a turma pôde manusear esses códigos (módulo 3) e entender a função de cada um deles no que diz respeito ao gênero HC e demais direitos humanos. A apropriação desse conhecimento, por si só, já poderia ser considerada a introdução ao letramento jurídico, uma vez que, doravante, os estudantes sabem onde buscar informações e formas de exercer o direito de locomoção.

De posse das informações obtidas durante a realização dos módulos, endereçaram o HC à autoridade competente, elaboraram a qualificação das partes, narraram os fatos, argumentaram por meio inserção das vozes legais, construíram os pedidos, descreveram local e data e assinaram o HC.

Ao se investigar o gênero HC para a construção do MDG (objetivo específico 1), foi possível verificar quais elementos deste gênero poderiam ser ensinados aos estudantes por meio do procedimento da SD. Nossa primeira interação foi em relação ao contexto de produção. Surpreendentemente, após o diagnóstico da produção inicial, tivemos que reelaborar o módulo 1, para o aprimoramento das CA dos estudantes em relação a este assunto. Os tipos de discursos presentes nos HC, quais sejam, descritivos, narrativos, dissertativos e expositivos foram trabalhados nos módulos 2 e 3, assim como as sequências textuais. Quanto aos mecanismos de textualização, os estudantes realizaram a maior parte das atividades no módulo 4.

Durante o desenvolvimento da SD ficou evidente que essa metodologia de ensino é eficaz para a introdução do letramento jurídico no EM, por meio do gênero HC (objetivo específico 2) por vários motivos: a) a apresentação da situação de comunicação (leitura e discussão da R1, R2 e R3) fez chegar ao conhecimento dos estudantes que há casos de prisões injustas no Brasil. Fatos esses que motivaram os estudantes à produção inicial de um HC; b) por um lado, a produção inicial permitiu aos estudantes fazer um balanço dos saberes que traziam consigo para essa situação de comunicação específica. Por outro lado, a produção inicial nos permitiu diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos tinham e quais ainda careciam de aprimoramento; c) durante a modularidade, as capacidades de linguagem foram sendo aprimoradas, por meio de atividades, até chegar à produção final. Durante o desenvolvimento da SD, principalmente nas rodas de conversas, os estudantes refletiram e discutiram criticamente sobre seus direitos constitucionais. Outro fator relevante foi a questão do processo de autoavaliação e a reescrita, uma vez que estes foram determinantes para o aprimoramento das capacidades de linguagem.

As evidências do desenvolvimento e da ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes nesse processo, bem como de seu engajamento no letramento jurídico (objetivo específico 3) foram identificadas a partir do comparativo entre produção inicial e produção final (Quadro 10). A título de exemplo tem-se a questão dos aspectos discursivos na produção inicial em relação ao endereçamento do HC, onde nem uma produção apresentou este elemento. Já na produção final todos os HC trouxeram, de forma completa, este elemento. Da mesma forma ocorreu com as informações sobre a situação do réu (preso ou solto), fundamentação jurídica (art. 5º da CF/88, inc. LXVIII; arts. 647, 648 e 654 do CPP) pedidos, entre outros. O engajamento jurídico ficou evidente já na apresentação da situação, observado na indignação dos estudantes em relação às prisões injustas, ocorridas no Brasil (R1, R2 e R3). Nas palavras dos estudantes, se Yago (R1) e Cícero (R2) tivessem tido a chance de conhecerem a lei, certamente, teriam construído um HC para solicitar o alvará de soltura para si próprios.

Por derradeiro, na análise da produção final (objetivo específico 4), a comparação entre a produção inicial e produção final, demonstrou a evolução das capacidades de linguagem dos estudantes, uma vez que todos os HC, construídos com a finalidade de colocar André em liberdade, apresentaram os requisitos legais, prescritos no CPC e CPP. Nas produções iniciais, diferentemente das finais, alguns estudantes escreveram o texto em primeira pessoa, não empregaram os pronomes de tratamento adequado à situação de comunicação, não endereçaram ao receptor, a qualificação das partes ficou incompleta e os demais elementos do HC não

estavam presentes. Isso não foi uma surpresa, tendo em vista que os estudantes só tiveram contato com modelos de HC no módulo 4, após toda a reescrita da produção inicial.

O processo de avaliação, qual seja, o espiralado, permitiu que os estudantes realizassem a autoavaliação dos seus saberes. Com isso, nas rodas de conversas e discussões, que também fizeram parte dos momentos dos estudantes avaliarem o que aprenderam e o que ainda era necessário aprimorar, permitiram à turma uma reflexão crítica sobre as suas próprias ações, enquanto sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Como relatou um dos estudantes, em um dado momento das atividades: “Ah! Profê! Esse tipo de avaliação devia sê feito em todas as matéria! Quando a gente se reuni prá discussão ... ou tem que preenche essa ficha... aí... a genti vê qui tem coisa que aprendeu e tem coisa que tem que aprendê... ainda!”. Outra estudante relatou, em relação a esta pesquisa que desenvolvemos na turma, que a dificuldade era na avaliação. Mas que agora estava mais tranquila, porque fazer uma autoavaliação é mais fácil e mais importante do que a prova tradicional, porque às vezes não se consegue entender nem a pergunta. Por isso, não se consegue responder.

A reescrita, atividade presente nos módulos 1, 2 e 3, deu a oportunidade aos estudantes de reverem seus próprios conceitos em relação ao uso da língua escrita. Nessa modalidade de atividade, desenvolvida na SD, as dificuldades dos alunos foram sendo superadas. Essa reescrita não atuou como saneamento de lacunas gramaticais, mas sim, enquanto um momento de lançar um novo olhar à própria produção textual. Quando os estudantes, compreenderam, realmente, que o HC é um instrumento jurídico do qual se faz uso para dialogar com o Poder Judiciário (módulo 2) começaram a selecionar as palavras que mais se aproximavam desta situação de comunicação. No módulo 4, quanto tiveram acesso pela primeira vez aos modelos de HC, passaram a usá-las até mesmo durante as conversas em sala de aula. Durante a modularização, um estudante pediu para ir embora mais cedo. Outro, lá no canto da sala, disse: “Pode ir! Se o profe não deixar é só impetrar um HC!”

Ao final de todo o processo da SD, a título de um retorno dos estudantes a respeito do desenvolvimento da SD, foi elaborado um formulário, com questões, via *Google Forms*. Na pergunta sobre conhecer o HC, antes dos nossos estudos, dos 27 estudantes que responderam, 66,7% (18) mencionaram que já tinham ouvido falar, mas não sabiam do que se tratava; 33,3% (9) responderam que desconheciam completamente o HC.

Muito embora a avaliação em espiral não preveja a mensuração do conhecimento por meio de notas, foi elaborada a questão - qual nota, de zero a 10, você daria à sua produção final (HC) - porque durante a produção inicial alguns estudantes disseram que se fosse para atribuir uma nota ao HC do seu grupo dariam menos que 2 pontos. Apesar de 18,5% (5) dos estudantes

responderam que dariam nota 6 à produção final, 22,2% (10) estudantes responderam que dariam nota 8 e os outros 59,3% (16) estudantes responderam que dariam nota 10, essas notas não foram levadas em consideração para fins desta pesquisa.

Quanto aos reflexos que esta pesquisa trouxe para a minha aprendizagem, carece dizer que permitiu o meu crescimento, primeiro enquanto cidadão, porque ao construir o MDG foi preciso acessar vários estudos e assim aprimorar meus conhecimentos jurídicos. Enquanto professor, me fez repensar minhas práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliar os estudantes. Ao pesquisar sobre a avaliação em espiral, compreendi que retomar o que já foi ensinado não é perda de tempo. É, na verdade, além de outros pontos positivos, resgatar a autoestima dos estudantes. A SD me levou a refletir sobre: o que eu quero ensinar, realmente os estudantes precisam aprender? Se corresponde com o que os estudantes precisam aprender, por meio de qual procedimento didático posso ensiná-los? Qual gênero textual eu devo abordar para ensiná-los? Quais são os elementos desse gênero que podem ser ensinados e quais os estudantes demonstram, na produção inicial, que ainda precisam aprender?

Provavelmente, deslizes foram cometidos, dada a falta de experiência para ensinar o gênero jurídico. Porém, os acertos foram tantos, que as falhas acabaram ficando na penumbra. Já dizia Paulo Freire “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (1989).

Sendo assim, dado os resultados desta pesquisa, fica, aqui, registrada a experiência, no desejo de que ela possa contribuir com outros estudos na área.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2009. Papyrus Editora. Disponível em: <http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IE. 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. 2000. Livro I – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte I – Bases legais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-01-introducao-aos-pcns.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM). **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, 2006. 239 p. (volume 1).

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)

BRASIL. Portal gov.br Presidência da República. **A Constituição Federal**. A atual Constituição Federal é a sétima na história do Brasil, e foi promulgada em 5 de outubro de 1988. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal>. Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo / : tradução**. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo : EDUC, 1999 – 353 p. 23 cm.

BRONCKART, Jean Paul. Gêneros textuais, tipos de discurso e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan/jun 2003. Universidade de Genebra. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado et al. Campinas SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931. Disponível em: [b01f783d362c4965699e1e8c41986767.pdf](https://www.revel.inf.br/revista/ver/1311) (revel.inf.br). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento**. Organização Anna Rachel Machado e Maria Lourdes Meirielles Matenncio; tradução Anna Rachel Machado e Maria Lourdes Meirielles Matenncio [et al.] – Campinas, SP : Mercado das Letras, 2006b. – (Série idéias sobre Linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul; SALGADO, Maria do Carmo Barbosa de Oliveira; PINEL, Fabien. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD.

Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista [online]**. 2008, n. 47, pp. 273-286. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100015>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 11 de junho de 2010, a convite do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. **Revista Letras Santa Maria**, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150/7544>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: **Mercado de Letras**, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; FERRARINI, Marlene Aparecida; PETRECHE, Célia Regina Capellini; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos. Uma Proposta de Planejamento de Ensino de Língua Inglesa em torno de Gêneros Textuais. **Letras, [S. l.]**, n. 40, p. 191–215, 2010. DOI: 10.5902/2176148512152. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>. Acesso em: 1 maio 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. In: **Revista Signum. Estudos da linguagem**, n. 14/ 1 p. 569-589, jun. 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. 1. ed. – Campinas, SP : **Mercado de Letras**, 2013. – (Série Ideias Sobre Linguagem).

DAMASCENO, Mariane. **O desenvolvimento da escrita argumentativa em francês por meio do gênero carta de protesto e solicitação**. 2020. Dissertação (Mestrado em) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9281075. Acesso em: 21 jul. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Revista Cadernos de Educação** - Faculdade de Educação (FAE) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS. Nações Unidas no Brasil, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: **MOARA, Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA – nº 26 – 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/viewIssue/193/27>. Acesso em: 23 mar. 2022.

DIAS, Suzete Silene Soares. **A leitura dos contos de fadas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7303806. Acesso em: 20 jul. 2022.

DIAS, Jaciluz; FERREIRA, Helena Maria; SILVA, Natany Avelar. Diretrizes para a formação de professores no trabalho com a leitura: dos PCN à BNCC. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], n. 51, p. 10-31, ago. 2019. ISSN 0104-0944. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7328>. Acesso em: 19 abr. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i51.7328>.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. Volume 1; teoria geral do direito civil. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Habeas Corpus**. 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/habeas-corpus>. Acesso em: 16 abr. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (FRANCÓFONA). DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Genres et progression en expression orale et écrite – éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37-38: 49-75 [NT]. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/dolz___schneuwly.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelè; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**. Porto Alegre, v. 1, n. 28, maio 2017.

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Homem preso injustamente por 16 anos é solto no Ceará.** EM, 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/04/10/interna_nacional,1255759/homem-presoinjustamente-por-16-anos-e-solto-no-ceara.shtml. Acesso em: 17 fev. 2022.

FACHINI, Tiago. **Habeas Corpus: o que é, como funciona e quando cabe.** 2021. Disponível em: <https://www.projuris.com.br/blog/habeas-corpus/#h-habeas-corpus-preventivo>. Acesso em: 16 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. - OLHO d'água, 1997. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/16.-Professora-Sim-Tia-N%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Política e educação:** ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

G1. **Preso do Ceará usa lençol para escrever habeas corpus ao STJ.** G1, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2014/05/preso-do-ceara-usa-lencol-para-escrever-habeas-corpus-ao-stj.html>. Acesso em: 02 fev. 2022.

G1. **Câmeras registraram jovem comprando pão e, depois, sendo preso em farmácia no Jacarezinho.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/08/cameras-registraram-jovem-comprando-pao-e-depois-sendo-presoen-farmacia-no-jacarezinho.ghtml>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GOMES, David Francisco Lopes. Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania. Coleção Cadernos de Direitos Humanos: **Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais - EFDH-MG.** V.01. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. Disponível em: https://social.mg.gov.br/images/Direitos_humanos/Cadernos_Direitos_Humanos/Livro%2001.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

HERKENHOFF, João Baptista; PAIXÃO, Antonio Côrtes da. Garantias processuais dos direitos humanos no sistema jurídico brasileiro. Brasília a. 45 n. 180 out./dez. 2008. **Revista de Informação Legislativa.** Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/45/180/ril_v45_n180_p215.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

JURACH, Jussara Maria. **O domínio dos acadêmicos de letras a análise linguística em gêneros textuais.** Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. 247 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41948>. Acesso em: 26 abr. 2022.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 21(Interface (Botucatu), 2017 21(61)). <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 27 set. 2022.

LISBOA, Lillyan Gonçalves Rodrigues de Oliveira. **Desenvolvimento de capacidades linguageiras de adolescentes em condição de vulnerabilidade**. Dissertação de Mestrado do Programa de Lingüística Aplicada - Universidade de Taubaté, SP, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10450588. Acesso em: 21 jul. 2022.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 11 fev. 2022.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2018.

MCNAUGHTON, Charles W. Constituição Federal. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Tributário. Paulo de Barros Carvalho, Maria Leonor Leite Vieira, Robson Maia Lins (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/277/edicao-1/constituicao-federal>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Direitos humanos e cidadania**. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/areas-de-atuacao/direitos-humanos-e-cidadania>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MOURA, Flávia Simões de. **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental**. Itatiba, 2018. 250 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6310378. Acesso em: 20 jul. 2022.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; GONÇALVES, Adair Vieira. A perspectiva interacionista sociodiscursiva no trabalho educacional. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. v. 1. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-19-07-18-9-13-01.pdf>. Acesso em: 1 maio. 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, 27 jan. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2066/1293>. Acesso em: 1 maio. 2022.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento jurídico: uma análise sócio-subjetiva do gênero sentença**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 48, p. 159-175, jun. 2014.

Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/36890/pdf_27. Acesso em: 24 abr. 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 25-26 (Coleção Explorando o Ensino); v. 19.

SIDOU, J. M. Othon et.al. (orgs). **Dicionário Jurídico**: Academia Brasileira de Letras Jurídicas. 11. ed., rev. e atual. - Rio de Janeiro : Forense, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128p.

STURM, Luciane; COMUNELLO, Scheila; NOSCHANG, Patrícia. Letramento jurídico na escola: o habeas corpus e o direito à liberdade. **Revista Desenredo**, v. 18, n. 2, 10 nov. 2022. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14026>. Acesso em: 06 fev. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330 + 124 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 abr. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

Anexo 1

Autorização da escola

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO FREI CANECA

Rua: Marechal Floriano Peixoto, 1195- CEP: 99200-000-Guaporé/RS

Fone/Fax-0xx-54-3443-1438 - e-mail: escolafcaneca@gmail.com

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO FREI CANECA
Dec. de Transformação e Designação
39.406 de 13.04.99-D.O. nº. 072
de 14.04.1999-GUIAPORE-RS

AUTORIZAÇÃO

Eu, SONIA MARIA CREMONESE FILIPPI CHIELA, CPF: 20204841020, diretora desta instituição educacional, autorizo a realização da pesquisa intitulada "LETRAMENTO JURÍDICO NO ENSINO MÉDIO NA CONCEPÇÃO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO" em nossa escola, que será conduzido pelo Professor Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni. A pesquisa se vincula ao Projeto "O processo de ensino e de aprendizagem de língua – materna e adicional – em diferentes contextos educacionais", coordenado pela Dra. Luciane Sturm, da Universidade de Passo Fundo. A pesquisa será desenvolvida com a turma 301, nos meses de maio/junho de 2022.

Registro que tenho conhecimento do projeto, cujo objetivo é o de investigar o procedimento de SD como abordagem teórico-prática para o desenvolvimento do letramento jurídico, no EM, com vistas a contribuir com o acesso dos jovens para seus direitos cidadãos.

Guaporé, 18 de abril de 2022.

Diretora: Sonia Maria Cremonese Filippi Chiela

Assinatura: 

Sônia M. C. Filippi Chiela
Diretora-Id. nº. 901901/02
Aut. nº. 227/2022
EEEM Frei Caneca
Guaporé-RS

Anexo 2

Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Programa de Pós-Graduação em Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE EESCLARECIDO (TCLE)

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA – MATERNA E ADICIONAL – EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS / LETRAMENTO JURÍDICO NO ENSINO MÉDIO NA CONCEPÇÃO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**, de responsabilidade das pesquisadoras Dra. Luciane Sturm, Prof. Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni, CPF: 689926539-72, e equipe (bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Letras – UPF).

Esta pesquisa será realizada com o intuito de investigar o procedimento de SD como abordagem teórico-prática para o desenvolvimento do letramento jurídico, no EM, com vistas a contribuir com o acesso dos jovens para seus direitos cidadãos. A temática do estudo se justifica, por auxiliar os estudantes do ensino médio a ler, escrever e desenvolver o pensamento crítico, bem como, possibilitar sua atuação como cidadãos. O estudo se desenvolverá nos meses de maio e junho, durante a disciplina de Língua Portuguesa (LP), no turno vespertino.

Se o/a estudante identificar qualquer desconforto psicológico por sua participação na pesquisa, o pesquisador – Prof. Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados para auxiliá-lo (a). A participação de seu filho nessa pesquisa não é obrigatória e você pode retirá-lo do projeto a qualquer momento.

A participação de seu filho na pesquisa contribuirá para um aprendizado mais significativo da LP, não acarretando nenhum prejuízo para sua formação ou integridade mental ou física. Você tem a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Todo o material extra necessário para essas aulas é de responsabilidade dos pesquisadores e/ou especialmente professor Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni e sua equipe.

As aulas nesse período poderão ser filmadas ou gravadas, focalizando principalmente na atuação do professor e de sua metodologia. Há a possibilidade de que seu filho apareça em alguma gravação. Contudo, esses dados serão utilizados apenas para o estudo. No caso de alguma cena suscitar interesse de divulgação do projeto, será solicitada uma autorização especial.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de um trabalho final com a participação da turma. Os resultados do estudo serão divulgados por meio de artigos e de apresentação de trabalhos em eventos científicos sobre o projeto. Garantimos o sigilo e a confidencialidade dos dados de seu filho, portanto, nenhum nome será mencionado em qualquer registro do estudo. O foco do estudo é qualificação da metodologia de ensino de LP e não nos alunos participantes.

Caso você tenha dúvidas sobre o projeto, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Dra. Luciane Sturm, celular (54) 999742153 ou com o Prof. Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni, celular (54) 981297314, com o curso Letras UPF, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Passo Fundo, 23 de maio de 2022.

Nome do pai/mãe/responsável: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Luciane Sturm . Assinatura: _____

Nome do pesquisador: Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni : _____

Anexos 3

Produção inicial G1

- Produção Inicial - P11a

Cui, Cláudia Roman, portadora da CPF: 920.530.240-00, empreendedora da rede de doces "Sweet Dreams", localizada no bairro de Copa Cabana, rua Marechal do Flebiano, nº 624 na RJ. Venha respeitosamente a Vossa Excelência solicitar, com base no art. 5, LXVIII e LXI da constituição Federal de 1988 a prestação de "Habeas Corpus" de pedido liminar.

Em favor de Yago Corrêa de Souza, Brasileira, casada, 24 anos, pedreira informal, residente na endereço Garibaldi N° 343, Bairro Jacareimã da cidade Rio de Janeiro, portador da CPF: 034.875.280-00. Pelos seguintes fatos e direitos contra os atos da República Militar da Batalha de Choque e da Polícia Civil da 15ª DP.

Pelos fatos: No dia 6 (domingo) de fevereiro de 2022, o paciente estava saindo de uma padaria do Bairro Jacareimã, da RJ, levando consigo uma sacola com 7 pães que havia comprado no local. Quando ao sair a Batalha de Choque da PM realizou uma abordagem de outra forma. Mesmo tendo a consciência de que não havia feito nada ilícito, ficou nervoso e assustado. Diante disso, Yago correu para a farmácia mais próxima em busca de um auxílio seguro. Ocorreu que, por ironia da destino, um agente da Batalha de PM o seguiu até o interior da farmácia, residindo-o com um fuzil em sua mão, num ato agressivo e de extremo abuso de poder. Após o ocorrido, Yago foi levado à 15ª DP, e depois encaminhado para a 23ª DP.

Pelos direitos: Ilegalidade da prisão, para correlacionar com tal alegação, frequência abuse os artigos e incisos pertinentes:

11

P. 13a

Art. 5º - III - a vítima foi humilhada por tal situação perante a sociedade onde está inserida.

V - O paciente deveria ser indenizado pela atitude feita a sua moral.

LXV - O paciente ter seu direito de ir e vir ferido.

LXI - O paciente foi detido em uma ação de abuso de poder pela PM's, visto que não havia cometido e nem ação de flagrante.

LXV - O paciente não teve audiência de custódia.

Perante isso, requer que seja concedida a e eliminar em favor do paciente, uma vez que presentes a ação apropriada dos policiais, a fim de que seja concedida a liberdade ao paciente.

tilibra

Anexo 4

Produção inicial G5

Habeas Corpus

Senhorita Juízo, me chamo Ja-
renzo Garcia, tenho 21 anos, troba-
lho como moto boy há 3 anos, moro
na cidade do Rio de Janeiro,
no bairro do Jacarezinho, por
mais informações pessoais deixo aqui
meu CPF: 652.410.944-25, e meu
RG: 17263348.

Venho aqui como o miolo do
yoga e faço esse pedido de Ha-
beas Corpus como direito de
qualquer cidadão, para pedir o
seu retorno de Cloranda sua inexistência
e possuindo provas para sua liber-
dade, como gravações de câ-
mera do poder em que mostram
claramente que ele não fez nada
de errado e o policial que fez
sua efetua sua prisão não res-
peitou a constituição do Art. 5º
e o julgar pelo seu cor, e tam-
bem apenas por ser um garoto
pobre.

Constando tudo isso, espero
aguardo sua decisão final, des-
de já agradeço sua colabora-
ção.



tiibra

05.



Anexo 5
Produção Final G1

01
51
Nomes: Enzo Arthur Milesi e Gabriel José Benvenuto.
Turno: 301
Data: 12/01/2022 Situação: A.
Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito do 4º
Vara Criminal DA Comarca de Recife/Pe.
Réu: Priso
Carlos Alberto, brasileiro, casado, comerciante, portador
do RG: 123456789, CPF: 12345678910, residente e domiciliado
na Rua Nobre de Araújo, nº 34, bairro: Das Águas,
Recife/Pe, vem, respectivamente, perante Vossa Excelência,
com fundamento nos seguintes artigos: 5º (LXI e LXVIII)
da Constituição Federal e 647 e 648 do Código de Processo
Penal, impetrar a presente ação de:
Habeas Corpus
em favor de André Arcajo, brasileiro, casado, pedreiro,
portador do RG: 647648649 e CPF: 34567891, residente e
domiciliado na Rua do Nascimento, bairro: Águas, Recife/Pe
contra o Delegado Vitor Meira, casado, brasileiro, portador
de RG: 12345678 e CPF: 987654321, do 4º Delegacia de Polícia
de Homicídios (DPH) (autoridade coatora), pelas razões de
fato e de direito, a seguir, expostas:
Dos fatos
No dia 6 de outubro de 2021 o paciente foi convidado
a visitar a casa do vizinho, conhecido como Valdo, vivendo

Table with 2 columns: Facts (Dos fatos) and Requests (Dos Pedidos). The text continues from the previous page, describing the facts of the case and the legal arguments for the habeas corpus request.

Anexo 6

Produção Final G5

G5

Situação a

Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da 70ª Vara Criminal
Da Comarca de Recife/PE

Réu: Brasil

Julio Garcia, brasileiro, solteiro, engenheiro, portador do RG: 69696938, CPF: 424.24.242-42, residente e domiciliado na rua Santa Antônia, nº 42, bairro: Centro, Recife/PE, vem, (re)petidamente, perante Vossa Excedência, (com fundamentos) nos seguintes artigos: 5º (CLXIII) da Constituição Federal e 647 (I) do Código de Processo Penal, impetrar a presente

Habeas Corpus

em favor de André Arcoize, brasileiro, neteiro, pedreiro, portador do RG: 11111111 e CPF: 41768214E-42, residente e domiciliado no rua Pedro, nº 452, bairro: Anísio, Recife/PE, contra o Delegado de Polícia do 7º Delegacia de Polícia de Homocídio (D.P.H.) (autoridade coatora), pelas razões de fato e de direito, a seguir, expostas:

DOS FATOS

No dia 11 de julho de 2021, um cliente do, André, que também mora em Alcoos, foi convidado a visitar o caso da vizinha, neste caso como Volde, de 71 anos. Ao chegar no local, ele encontrou no porta do frente outro

| | |
|---|---|
| <p>outro colega, o pedreiro Fernando que realizou obra na parte de trás do imóvel. Fernando tem a chave e, quando abre o portão, ele entra primeiro, André entra em seguida e, dois ou três segundos depois, dois assaltantes chegam atrás. Os assaltantes entraram no domicílio, onde, o tem de Volde, estava almoçando com ele uma terceira testemunha, identificado como Rodrigo. Eles passaram a pedir por dinheiro e, em um dado momento, seu Volde tenta tentado reagir. Eles conseguiram contornar a situação, levaram Volde o outro cômodo, e poucos minutos depois acontecendo os atos praticados. Os assaltantes fugiram do pressa. Fernando foi o primeiro a sair do caso para pedir socorro, seguido por André que ainda realizou os primeiros socorros para tentar salvar a vida de seu Volde, no entanto, não resistiu e morreu no local.</p> | <p>que diz o seguinte: "A coação considerada - no - o ilegal: I - quando não houver justa causa." e até o momento não há presença alguma de participação do paciente no assassinato, dada a ausência de provas.</p> <p style="text-align: center;">DOS PEDIDOS</p> <p>Isso posto, diante da verdade: a coação ilegal, que colocou o paciente em uma situação de injustiça, requer:</p> <p>a) que sejam solicitadas informações da autoridade coatora, para que essa esclareça os fatos em juízo;</p> <p>b) a expedição do alvará de soltura, para que o paciente possa responder, em liberdade, as acusações a ele imputadas.</p> <p>Termos em que, Pede deferimento, Cidade, Recife/PE</p> |
| <p style="text-align: center;">Do Direito</p> <p>Lamentavelmente, o Delegado de Polícia prendeu precocemente o paciente, não tendo provas suficientes, visando o que diz o art. 5º inciso LXVIII que é: "conceder-se-á o habeas corpus sempre que qualquer pessoa ou se achar ameaçada de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder." e também o art. 648 inciso I</p> | <p style="text-align: center;">Julio Garcia</p> <p>Nome do Grupo: Vinicius Barco e Gabriel F. Barbosa</p> |

APÊNDICES

Apêndice 1: Formas de comunicação com os estudantes

Gmail

Para ir lendo com os pais

seg., 18 de abr. de
2022, 11:09

Marcos Lisot Gasperoni Lisotgasperoni <lisotgasperoni@gmail.com>

para enzmilesi41

Oi, Enzo. Tudo bem? Aqui tudo certo. Obrigado.

Vem cá, preciso de um favor seu. Estou enviando uma ficha para que os alunos lerem para os pais ver se os responsáveis concordam. É sobre o meu trabalho de mestrado em sala de aula. Não precisam assinar agora, porque vou levar impressa, quando minha orientadora der o ok. É só para os pais já irem pensando se permitem ou não.

Se você puder compartilhar com os seus colegas da sala, fico grato.

Ah, também preciso criar um grupo no whatsapp para a turma 301. Você pode falar com os alunos se todos estão de acordo?

Grato.

Caso vocês já tenham um grupo de whats coloque este arquivo lá, também, por gentileza

Feedback dos estudantes após o término da SD

Feedback do Projeto de Letramento Jurídico.

301 depoimento sobre a minha dissertação

qua., 13 de jul. de
2022, 14:13

Enzo Milesi <enzomilesi41@gmail.com>

para mim

Para mim, o projeto de Letramento Jurídico foi algo diferente de ser feito em sala de aula. Além, de ser algo que pode ser usado no futuro para livrar um amigo ou até um familiar, que se encontra em um situação de injustiça e vulnerabilidade perante a Lei.

Para finalizar, gostaria de agradecer ao professor Marcos, por nos dar a oportunidade de adquirir um pouco de conhecimento sobre a Lei Maior e a Justiça. Não é algo que vemos todos os dias na escola. Att. Enzo Arthur Milesi.

Turma: 301/2022 E.E.E.M Frei Caneca

Depoimento da estudante após o término da SD

Comentário sobre o projeto.

301 depoimento sobre a minha dissertação

qua., 13 de jul. de
2022, 14:08

Luisa Basso <luisabasso@gmail.com>

para mim

Boa tarde professor!

Primeiramente devo lhe agradecer por ter criado esse projeto, não acreditava que iria ser tão interessante como foi. Cada passo, para criar algo, que eu nem saiba o que era e ir descobrindo no caminho, foi incrível. Caso um dia eu precisar fazer um habeas-corpus, vou fazer sem muitas dúvidas, pois aprendi de uma forma única como faze-lô. E claro, que os conhecimentos gerais, em torno do projeto, não serão esquecidos.

Milena Farias <mfariasnoronha@gmail.com>

qui., 2 de jun. de 2022, 12:30

para mim

Gostei muito de aprender um pouco mais sobre dissertação - letramento jurídico - habeas-corpus com o professor Marcos!

Foi muito interessante, afinal nunca havia compreendido de fato qual era a utilidade de um habeas-corpus, e como era possível fazer um.

Isso é ótimo, pois agora não fico mais confusa ao ouvir falar sobre esse documento (habeas-corpus).

Depoimento sobre o projeto 301

Eduarda Paz <xeduardaaa07@gmail.com>

qui., 14 de jul. de 2022, 15:26

para mim

Olá, me chamo Eduarda de Oliveira Paz, tenho 18 anos, estudo na E.E.E.M Frei Caneca, estou cursando o 3º ano do ensino médio e hoje vou falar um pouquinho sobre o projeto do meu professor Marcos Lisot Gasperoni, este projeto consiste basicamente em aprender fazer um Habeas Corpus, antes de iniciarmos o projeto eu não sabia o que era um HC e muito menos como se montava um. Hoje em dia posso ser presa que saberei fazer um! Haha (brincadeiras a parte), em minha sincera opinião, acho que este projeto deveria ser levado por anos as escolas de todo o Brasil, afinal é dever de todo o ser humano conhecer seus direitos e saber a lei!!

Obrigadaaa professor Marcos por nos passar sumo conhecimento todos os dias!!

HC

301 depoimento sobre a minha dissertação

Ermes Franceschini Junior <ermes-fjunior@educar.rs.gov.br>

qui., 14 de jul. de 2022, 11:23

para mim

Ao meu ver, o projeto desenvolveu não só a linguagem, como também, o conhecimento do aluno, sobre seus direitos! No início do projeto, tinha o pensamento um pouco negativo, pensando que não conseguiria produzir o habeas corpus, mas ao longo de poucas aulas, vi que é preciso apenas ter conhecimento sobre algumas leis!!

Adorei todo o processo deste trabalho. Foi sensacional!!

E sei que agora, sou capaz de produzir o habeas corpus, para um futuro caso de injustiça...

Maisa Cristina Luciano <mais-cluciano@educar.rs.gov.br>

qui., 14 de jul. de 2022, 16:22

para mim

Boa tarde professor Marcos, tudo bem?

Sou a Maisa da Escola Frei Caneca, da turma 301.

Professor, eu nunca havia me interessado em fazer faculdade, tanto que nem me inscrevi para o Enem esse ano. Mas o projeto de Letramento Jurídico despertou em mim o interesse de cursar algo.

Quando o professor deu início ao projeto, eu não tinha nem pensando na possibilidade de entrar na faculdade, mas isso mudou conforme você comentou sobre a UPF e com o desenvolvimento do projeto.

Grupo do WhatsApp

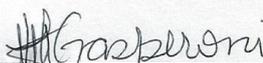


UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL
CAMPUS I - BR 285, Bairro São José, CEP 99001-970 Passo Fundo/RS

AUTORIZAÇÃO DE PUBLICIDADE

Eu, Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni, autorizo a disponibilização de minha Dissertação de Mestrado, intitulada A sequência didática para o ensino do gênero jurídico no ensino médio na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, no Portal Domínio Público, do Ministério da Educação, desde que sejam devidamente respeitados meus direitos autorais.

Passo Fundo, 4 de maio de 2023


Assinatura do aluno



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
BIBLIOTECA CENTRAL

Campus I - BR 285, Bairro São José, CEP 99052-900
Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8145 Fax (54) 3316-8147
referencia@upf.br

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIDADE DE TESE OU DISSERTAÇÃO
NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UPF**

1 IDENTIFICAÇÃO DO TIPO DE DOCUMENTO

() Tese (x) Dissertação

Uso interno
Nº de ACERVO:

1.1 Possui Bolsa CAPES?

() Sim (x) Não

1.2 Formato disponibilizado

() Somente eletrônico (x) Impresso e eletrônico

2 IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DO DOCUMENTO

Nome completo: Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni

RG: 4.174.789-7

CPF: 689.926.539-72

E-mail: lisotgasperoni@gmail.com

Telefone: (54) 98129-7314

Currículo Lattes (Link): <https://lattes.cnpq.br/3121148817678388>

Programa/Curso de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UPF

Nome do orientador: Dr. Luciane Sturm

Título do documento: A sequência didática para o ensino do gênero jurídico no ensino médio na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Data da defesa: 27/03/2023

3 AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UPF

Autorizo a Universidade de Passo Fundo, através de sua mantenedora, a Fundação Universidade de Passo Fundo, a disponibilizar gratuitamente sem ressarcimento dos direitos autorais, o documento supracitado, de minha autoria, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UPF para fins de leitura e/ou impressão pela Internet.

(x) Texto completo

() Texto parcial. O autor deve disponibilizar o arquivo somente com as partes que deseja publicar.

4 RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial? (x) Não

() Sim. Justifique: _____

A partir de que data o arquivo poderá ser disponibilizado na Rede de Bibliotecas e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UPF: 08/05/2023 () Sem previsão

Assinatura do(a) autor(a)

Local

Data

COMPROVANTE DE ENTREGA DO DOCUMENTO NA BIBLIOTECA CENTRAL



UPF

UNIVERSIDADE
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900
(54) 3316 7000 - www.upf.br