



ARTIGO/DOSSIÊ

O HABEAS CORPUS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A ÓTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: LETRAMENTO JURÍDICO E CIDADANIA¹

LUCIANE STURM

MARCOS MENDES LISOT MARTHOS GASPERONI

MARIA TERESA TEDESCO

Luciane Sturm

Doutora em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal do RS-UFRGS.

Professora titular da Universidade de Passo Fundo – UPF. Pesquisadora do Grupo Linguagens, letramento, formação de professores e inovação metodológica e do Grupo Pesquisa sobre Ensino de Literatura.

Membro do Grupo de Trabalho ANPOLL Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada – EAPLA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2133499929455953>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9007-748X>.

Marcos Mendes Lisot Marthos Gasperoni

Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS (UPF).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3121148817678388>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-8766-5046>.

E-mail: lisotgasperoni@gmail.com.

1 Título em língua inglesa: *Legal literacy and citizenship: the habeas corpus in portuguese language teaching through the lens of socio-discursive interactionism.*

Maria Teresa Tedesco

Pós-Doutora em Linguística, pela Universidade de Colônia, Alemanha.

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.

Coordenadora do Grupo de Trabalho ANPOLL EAPLA – Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada.

Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA – Interação Texto e Gramática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395940520777127>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6130-9517>.

E-mail: teresatedesco@uol.com.br.

Resumo: Este artigo discute a introdução do letramento jurídico no Ensino Médio por meio do ensino do gênero textual Habeas Corpus (HC), a partir do referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e do Modelo Didático de Gênero (MDG). De natureza qualitativa, bibliográfica e documental, o estudo tem como objetivo apresentar fundamentos e resultados de investigação que culminaram na elaboração de um MDG do HC, tendo em vista sua relevância social e jurídica, bem como suas potencialidades pedagógicas na formação dos estudantes da escola básica, ciclo final. A pesquisa apoia-se na necessidade de promover práticas de ensino de língua portuguesa emancipadoras e contextualizadas que articulem os direitos civis e humanos à formação linguística e cidadã dos estudantes. Como procedimentos metodológicos, foram analisados três HC autênticos, utilizando a perspectiva da Arquitetura Textual, além da sistematização das capacidades de linguagem envolvidas nesse gênero. Os resultados evidenciam as potencialidades da abordagem de ensino a partir de gêneros, assim como o MDG como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da linguagem, além de possibilitar e de auxiliar a construção de sequências didáticas sensíveis às demandas sociais

contemporâneas.

Palavras-chave: Letramento jurídico. Ensino de gêneros. Habeas corpus. Modelo didático de gênero. Cidadania.

Abstract: This paper discusses the introduction of legal literacy in Brazilian secondary education through the teaching of the Habeas Corpus (HC) textual genre, grounded in the theoretical-methodological framework of Socio-Discursive Interactionism and the Genre Didactic Model (GDM). With a qualitative, bibliographic, and documental nature, the study aims to present the foundations and outcomes of an investigation that culminated in the development of a GDM for the HC genre, considering its social and legal relevance as well as its pedagogical potential. The research is justified by the need to foster emancipatory and contextualized Portuguese language teaching practices that integrate civil and human rights into students' linguistic and civic formation. Methodologically, three authentic HC texts were analyzed using the perspective of Textual Architecture, alongside the systematization of the language capacities mobilized in this genre. The results highlight the potential of genre-based teaching approaches and of the GDM as a pedagogical tool for language development, while also supporting the design of didactic sequences that are responsive to contemporary social challenges.

Keywords: Legal literacy. Genre-based teaching. Habeas corpus. Genre didactic model. Citizenship.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), apesar de ter e de gerar muitas controvérsias, traz como um dos princípios a necessidade de preparação do estudante para a atuação na vida pública, aspecto crucial da educação, especialmente considerando o papel fundamental que os cidadãos desempenham na sociedade

democrática. Esse princípio está materializado em, pelo menos, duas das dez competências gerais relativas à formação dos estudantes ao longo da escolaridade básica, a saber: competência geral 6: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que 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; competência geral 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.

Alinhados a essa perspectiva de ampliação do espectro de gêneros a serem oferecidos aos estudantes na formação básica, não só nas aulas de língua portuguesa, mas nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular oferecida nos anos finais, Tussi (2020), Sturm, Comunello e Noschang (2022) e Gasperoni (2023) argumentam em favor da introdução ao conhecimento jurídico, ou seja, de gêneros de texto dessa área, ainda no Ensino Médio (EM). Essa perspectiva possibilita que os estudantes apropriem-se desses gêneros e ampliem seus letramentos, o que lhes poderá proporcionar maior atuação na vida cidadã. Em contrapartida, o senso comum afirma que os gêneros jurídicos são aprendidos e produzidos somente por aqueles que os utilizarão na profissão, como os advogados. O mundo jurídico, por seu turno, é composto por fatos da vida cotidiana que, quando analisados como relevantes, são normatizados e passam a ser considerados fatos

jurídicos.

Nesse conjunto, a linguagem, em específico a verbal, é necessária e primordial à esfera de atividade do Direito, que está, intrinsecamente, a ela ligada. Logo, a língua é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, pois ela não existe senão em razão de um tipo de contrato social estabelecido entre os membros da comunidade.

Nossa premissa é que a falta de conhecimento dos gêneros jurídicos — o conjunto de textos que objetivam regular as relações entre pessoas, empresas e instituições, assim como estabelecer direitos, deveres, normas e procedimentos legais — pode comprometer determinadas práticas sociais dos indivíduos e, portanto, afetar sua vida cidadã. É fato em nossas vidas que todos somos frequentemente confrontados com questões legais no dia a dia, como, por exemplo, assinatura de contratos, participação em editais, escrita de petições, atas etc. Desde questões simples até as mais complexas que envolvem os direitos humanos.

Considerando esse contexto, este estudo, de natureza qualitativa, situado no âmbito da Linguística Aplicada e que dialoga com a área da Sociologia e do Direito, parte do pressuposto de que a disciplina de Língua Portuguesa tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento da cidadania dos jovens, já que é — não a única — fortemente responsável pela consolidação de seus letramentos. Partimos da premissa de que, por meio das práticas de linguagem situadas e diversas, os estudantes serão capazes de apropriar-se de conhecimentos em todas as áreas, protagonizando ações concretas e, portanto, atuando na vida pública.

O pressuposto deste trabalho, apoiado no Interacionismo

Sociodiscursivo (ISD), da corrente genebrina e da brasileira, que é a iniciação do letramento jurídico (LJ) no EM, de forma significativa, contribuirá para o aprimoramento das capacidades de linguagem (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Cristóvão, 2013), desenvolvendo os letramentos dos estudantes e ampliando as possibilidades de exercício da cidadania desses indivíduos. A linguagem é compreendida como um instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos humanos, o que significa que ela não é reduzida à condição de instrumento de expressão de sentimentos, de pensamentos, de emoções e de conhecimentos, e sim concebida como meio de fundação e de organização desses processos (Bronckart, 2006). Já a língua é concebida como uma atividade interativa, social e formadora. A escola, por seu turno, é compreendida como um espaço que deve promover a reflexão, a discussão e as ações sociais que envolvam as linguagens e demais áreas, como foco no protagonismo dos jovens.

A escola, dessa forma, assegura o conhecimento e a apropriação sobre os direitos civis, os direitos humanos e as liberdades individuais das pessoas, o que garantirá o exercício da cidadania na fase adulta. Esse exercício, também, é entendido como fundamental na construção da própria humanidade (Gomes, 2016).

O mundo jurídico, por seu turno, é composto por fatos da vida cotidiana que, quando analisados como relevantes, são normatizados e passam a ser considerados fatos jurídicos. A linguagem, em específico a verbal, é necessária e primordial à esfera de atividade do direito, que está intrinsecamente ligado a ela. Portanto, 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 garante um equilíbrio entre os direitos e

os deveres dos cidadãos na sociedade, o que inclui o combate ao preconceito e à discriminação, a proteção das populações vulneráveis e a exigência de serviços básicos e de assistência por parte do poder público (Ministério Público/Santa Catarina)², sendo a liberdade um dos valores mais essenciais da e para a humanidade.

Como cidadãos, sabemos que existem situações em que o Estado ou as entidades privadas, sem autorização judicial ou flagrante delito, infringem ou restringem o direito de ir e vir dos cidadãos, conforme a Constituição Federal do Brasil (1988). Neste estudo, argumentamos que essas temáticas devem estar presentes na escola de forma transversal e interdisciplinar. Por isso, a disciplina de Língua Portuguesa constitui-se como um espaço ideal para articular o LJ às demais disciplinas curriculares, bem como aos itinerários formativos.

Não podemos desconsiderar, contudo, que a introdução do LJ e o uso de gêneros jurídicos (GJ) no EM demandarão do professor conhecimentos que vão além das questões básicas, das metodológicas e de conteúdo, com as quais ele já está habituado. Será necessário que o professor aproprie-se de GJ, considerados pertinentes para esse trabalho inicial com os estudantes de EM. Além disso, aspectos metodológicos deverão ser redimensionados.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre o gênero *Habeas Corpus* (HC), instrumento jurídico atrelado às questões das liberdades individuais e de direitos civis dos cidadãos (Sturm, Comunello, Noschang; 2022). Em especial, o gênero em tela destaca-se por não demandar a obrigatoriedade de um advogado para sua redação e uso, fator que

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

aumenta sua potencialidade no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos jovens em plena ampliação de seus letramentos.

Objetiva-se, com este estudo, contribuir, em especial, com os professores de Língua Portuguesa que desejam conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre o LJ, apropriando-se do gênero HC para planejamentos didáticos. Para além dessa apropriação, o nosso desejo é que o LJ seja introduzido aos jovens do EM como forma de auxiliar no desenvolvimento integral desses estudantes e de sua atuação como cidadãos.

DA DISCUSSÃO À SISTEMATIZAÇÃO E AO ENSINO DO HABEAS CORPUS

Nesta seção, a fim de contextualizar todo o processo de pesquisa, destacamos os dois estudos que originaram o MDG do Habeas Corpus. Sturm, Comunello e Noschang (2022) trazem uma reflexão teórica e interdisciplinar, construída a partir da Linguística Aplicada e do Direito, com base ISD, que entende a linguagem como ação social e instrumento fundamental no desenvolvimento humano. As autoras propõem a inclusão do ensino de gêneros jurídicos (GJs), especialmente o HC, no currículo do EM como estratégia de promoção do letramento jurídico e, conseqüentemente, da cidadania. Essa proposta é sustentada por aportes legais e teóricos que apontam para a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento jurídico como forma de efetivar direitos humanos.

O argumento central defende que, embora o HC seja uma ação constitucional acessível a qualquer cidadão, sua formulação exige domínio de linguagem jurídica específica, o que limita seu uso por pessoas leigas. Assim, conhecer, entender e aprender a escrever um HC nas escolas permitiria aos jovens compreenderem e apropriarem-

se desse instrumento legal, promovendo o empoderamento e a participação ativa na sociedade. A escola, como agência de letramento, teria papel fundamental nesse processo, auxiliando na superação das barreiras linguísticas que distanciam os indivíduos dos seus direitos.

Por fim, o estudo enfatiza a utilização do modelo de sequência didática como estratégia pedagógica para o desenvolvimento dessas capacidades linguísticas. Essa abordagem, sustentada no ISD, permitiria aos estudantes integrarem o conhecimento jurídico às suas vivências sociais, promovendo uma aprendizagem significativa e o fortalecimento da cidadania. As autoras ressaltam que conhecer e compreender os direitos não deve ser privilégio de poucos, mas uma condição essencial para o exercício pleno da vida democrática.

A partir das reflexões de Sturm, Comunello e Noschang (2022), Gasperoni ³(2023), seguindo o mesmo aporte teórico interacionista sociodiscursivo, desenvolveu uma pesquisa de intervenção, cujo objetivo foi ensinar o gênero HC para uma turma de 3º ano do EM, de uma escola no interior do RS. Além de efetivamente aprender a escrita de um HC, a partir do projeto que teve como tema “Prisões injustas e racismo no Brasil”, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir aspectos polêmicos que envolvem a discriminação social, o racismo, o direito à defesa e à liberdade individual no contexto brasileiro, além de conhecer a Constituição Brasileira.

A pesquisa envolveu o planejamento de uma complexa sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), na qual o HC foi o gênero articulador principal. Os resultados deste estudo evidenciam uma significativa contribuição para os estudantes, uma vez que a proposta promoveu práticas de linguagem conectadas à realidade

3 Notícia sobre o projeto de Gasperoni (2023): <https://www.upf.br/noticia/print/62111>.

social de nosso país. Além disso, a pesquisa traz, de forma detalhada, procedimentos metodológicos e conteúdos fundamentais para que outros educadores possam desenvolver projetos dessa natureza em suas turmas. Mas, afinal, por que introduzir o letramento jurídico no EM, por meio do gênero HC?

O HABEAS CORPUS: O QUE, POR QUE E PARA QUEM

É possível e totalmente aceitável que surjam questionamentos sobre o porquê da proposta de se ensinar o gênero HC no EM. Afinal, quem realmente tem permissão ou está em condições para tal? Que validade terá um HC escrito por um cidadão comum? Não seria o advogado, bacharel em Direito, o profissional apto e responsável pela redação de um HC?

De acordo com a legislação nacional atual, Sturm, Comunello e Noschang (2022) e Gasperoni (2023) apontam que o Habeas Corpus⁴ caracteriza-se como um gênero textual jurídico de caráter constitucional que visa a proteger o direito fundamental de locomoção dos indivíduos. O HC destaca-se como um instrumento legal, que pode ser utilizado por qualquer pessoa, inclusive sem a necessidade de um advogado, o que o torna um importante meio de acesso à justiça. Existem dois tipos de HC: o preventivo, para situações de ameaça de prisão injusta; e o repressivo, para casos em que a prisão injusta já

4 O habeas corpus é chamado de remédio constitucional previsto no artigo 5º, inciso LXVIII, da Constituição Federal de 1988. É um instrumento jurídico que atua como salvaguarda da liberdade pessoal, assegurando que ninguém seja mantido preso ilegalmente ou tenha sua liberdade de locomoção ameaçada por abuso de poder ou ato ilegal. Além de sua previsão constitucional, o “habeas corpus” é disciplinado nos artigos 647 a 667 do Código de Processo Penal (CPP), que detalham suas hipóteses de cabimento e os procedimentos para sua impetração. Seu nome, que em latim significa “que tenhas o corpo”, reflete sua essência de assegurar o direito fundamental à liberdade, sendo, portanto, um pilar do Estado Democrático de Direito e da proteção de garantias individuais. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/habeas-corpus>.

ocorreu. No HC preventivo, o pedido é pelo salvo-conduto, enquanto no repressivo, o pedido é pelo alvará de soltura, conforme descrito pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), em 2021.

Como sabemos, o Direito regula as relações intersubjetivas, sendo sempre uma mediação de caráter deontológico, da ordem do dever. Além da necessidade de conhecimentos legais formais para a escrita, o HC exige conhecimento mínimo da linguagem jurídica e de sua estrutura textual específica, o que, muitas vezes, dificulta sua efetiva utilização por cidadãos leigos. O discurso jurídico tem como característica de linguagem uma manifestação sintagmática, cuja organização, levada em consideração, é a que compreende, além das unidades frásicas (lexemas, sintagmas, enunciados), as unidades transfrásticas (parágrafos, capítulos ou, enfim, discursos-ocorrências), numa organização que se distancia dos textos mais cotidianos.

Os autores destacam que o Habeas Corpus pode ser redigido até mesmo de próprio punho e em qualquer tipo de papel, desde que contenha elementos essenciais, como o órgão competente, a identificação do paciente e do impetrante, a descrição dos fatos e a assinatura. No entanto, essa suposta informalidade esconde desafios práticos, uma vez que o domínio de vocabulário técnico ainda é uma barreira para muitos. Termos como “impetrante”, “paciente” ou “coação ilegal”, por exemplo, dificultam sua apropriação por quem não tem familiaridade com o discurso jurídico.

Portanto, podemos afirmar que o HC, definido como “remédio jurídico”, pode e deve ser amplamente conhecido por todos os cidadãos, a fim de ser utilizado para proteger o direito de ir e vir ou daqueles que sentem que esse direito encontra-se ameaçado. É um

dos pilares fundamentais do sistema jurídico em muitos países ao redor do mundo, o qual garante a proteção dos direitos individuais e a liberdade pessoal dos cidadãos.

Diante disso, reforçamos o argumento de que o ensino do gênero HC nas escolas pode não apenas familiarizar os estudantes com seus direitos, mas também capacitá-los a utilizar esse instrumento de forma consciente e eficaz. Ancorados no ISD, conhecido como a ciência do humano, entendemos que, por meio do letramento jurídico, especialmente com o apoio de sequências didáticas, o professor de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, como Sociologia, Filosofia e História, possam oportunizar aos jovens o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, fortalecendo sua cidadania e autonomia frente às práticas sociais e legais. Essa perspectiva de ensino também contribui para que os estudantes estabeleçam relações de seus aprendizados com as práticas sociais de linguagens da vida real, além de favorecer o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial, ODS 4 – Educação de Qualidade, ODS 10 – Redução das Desigualdades, ODS 17 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

Tais argumentos também reforçam e justificam a investigação sobre o gênero em questão. Com base nesse trabalho de análise de três textos representativos do HC, foi possível entender a sua estrutura e proceder com a sistematização dos itens ensináveis com a construção de um Modelo Didático de Gênero. Tal MDG pode servir de apoio à criação de projetos e de sequências didáticas que tenham como finalidade promover uma introdução do LJ por meio da apropriação do HC em diferentes contextos escolares. Portanto, qual a base teórica utilizada para a investigação do HC como gênero textual e quais textos foram utilizados para isso?

ARTICULAÇÕES ENTRE O TEXTO EMPÍRICO E O GÊNERO DE TEXTO NA PERSPECTIVA DO ISD

Os estudos de Bronckart (2009) e Alonso-Fourcade e Bronckart (2007) consideram o texto como produto de uma ação verbal situada. Para Muniz-Oliveira (2013), essa abordagem fundamenta-se na conexão entre o texto e o contexto de produção, sendo mediada pelas condições sociais e discursivas que influenciam o agir linguístico. Diferente das classificações tipológicas tradicionais, que tendem a restringir os textos a categorias homogêneas e estáticas, o ISD promove uma visão dinâmica e sensível às variações contextuais, articulando a ideia de gêneros como formas históricas e sociais que moldam e são moldadas pelos textos.

Nessa perspectiva, texto empírico é concebido como resultado direto do agir de linguagem realizado por um agente no âmbito das atividades coletivas de uma formação sociodiscursiva. Tal definição coloca o texto em uma posição de dependência em relação ao contexto de produção, destacando que a organização linguística do texto é sensível às condições sociais, culturais e históricas em que é produzido. Essa perspectiva permite compreender o texto como um produto único, caracterizado pela diversidade linguística e pela influência dos parâmetros contextuais.

As operações psicológicas envolvidas nesse processo de produção textual refletem a articulação entre o contexto e as estruturas cognitivas do agente. Conforme Muniz-Oliveira (2013) menciona, essa articulação transforma os conhecimentos anteriores do indivíduo em conteúdos temáticos organizados dentro da linearidade do texto, respeitando as semânticas e a sintaxe da língua utilizada. Pequenas alterações nos parâmetros situacionais podem afetar

significativamente a composição linguística do texto, tornando cada obra singular.

Diante disso, no âmbito do ISD, os gêneros ocupam um papel central na interpretação e na produção dos textos empíricos. Bronckart (2006) define os gêneros como produtos de configurações de escolhas linguísticas possíveis, estabilizadas historicamente pelo uso. Essas formas mais ou menos estáveis permitem que os agentes adaptem os textos às atividades sociais, aos meios comunicativos e aos desafios impostos por contextos específicos. Nesse sentido, os gêneros são ferramentas simbólicas que, ao serem apropriadas pelos indivíduos, tornam-se instrumentos eficazes para o agir no mundo.

Para Dolz e Schneuwly (2004), ensinar um gênero significa permitir que os indivíduos mobilizem diferentes capacidades de linguagem, essenciais para a leitura, escrita e interpretação dos textos.

Daí advém a importância de compreender-se a relação entre o texto empírico e os gêneros, a qual é marcada por uma interação contínua. Enquanto os textos empíricos são produtos das ações verbais situadas dos agentes, os gêneros fornecem o quadro de referência para essas ações. Schneuwly (2004) afirma que, no processo de desenvolvimento individual, a exposição a diferentes atividades sociais possibilita a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas necessários para sua utilização. Esse aprendizado torna os gêneros ferramentas úteis para o agir linguístico.

Machado e Cristóvão (2006) complementam essa perspectiva ao indicar que os gêneros só se tornam instrumentos verdadeiros quando os sujeitos os consideram relevantes para suas interações no mundo. Essa apropriação gera uma constante renovação das formas genéricas, permitindo que os gêneros sejam adaptados às demandas

sociais e comunicativas de cada contexto. Assim, os textos empíricos, embora únicos, continuam a dialogar com as formas estabilizadas dos gêneros.

Considerando o propósito de investigação do gênero HC, compreender a proposta do ISD para a análise de textos tornou-se peça-chave para a construção do MDG. Essa proposta fundamenta-se na concepção da linguagem como forma de ação social, paradigma teórico que considera que todo texto é produto de práticas comunicativas situadas historicamente e socialmente determinadas e marcadas por intencionalidades específicas (Bronckart, 2006). Assim, a análise textual deve ser feita a partir da observação das condições de produção do texto, das estruturas internas que o compõem e dos mecanismos que garantem sua coerência e sua articulação com o contexto social.

Segundo Muniz-Oliveira (2013), o modelo de análise textual do ISD opera com uma visão tridimensional do texto, composta pela infraestrutura textual, pelos mecanismos de textualização e pelos elementos enunciativos que juntos permitem uma análise profunda e detalhada dos textos. Esse modelo destaca-se pelo foco na arquitetura textual e nos mecanismos linguístico-discursivos que sustentam a coerência e a funcionalidade do texto. A infraestrutura textual refere-se ao nível organizacional mais profundo de um texto e é composta por dois elementos principais: o plano geral e os tipos de discurso.

O plano geral diz respeito à organização do conteúdo temático do texto. Como exemplo, podem ser citados os artigos científicos, os quais apresentam um plano geral comum, dependendo da área de conhecimento. Em geral, possuem uma estrutura composta por introdução, pressupostos teóricos, metodologia, resultados das

análises e conclusões. Cada seção tem objetivos específicos e contribui para a coerência global do texto.

Os tipos de discurso, conforme Bronckart (2006), são configurações particulares de unidades e estruturas linguísticas que exprimem simbolicamente os mundos discursivos. Eles indicam a relação do texto com o contexto e são fundamentais para a produção de qualquer enunciado. Bronckart (2009) identifica quatro tipos principais de discurso: 1) Narração: focado na atitude de locução do narrar; 2) Relato interativo: similar à narração, mas com interação explícita; 3) Discurso teórico: relacionado à exposição de ideias ou conceitos; 4) Discurso interativo: focado na troca dialógica de informações.

Esses tipos de discurso são compostos por sequências (narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, entre outras) que se organizam em orações e podem ser elaboradas por esquematizações ou scripts.

Os mecanismos de textualização e enunciativos são responsáveis por assegurar a coerência linear e pragmática dos textos e dividem-se em diferentes subconjuntos. Os mecanismos de textualização garantem a coerência temática e linear do texto, utilizando recursos que marcam articulações hierárquicas, temporais e espaciais. Entre os principais estão: 1) Mecanismos de conexão: organizadores textuais que marcam a progressão temática (ex.: “portanto”, “durante”); 2) Mecanismos de coesão nominal: introduzem novos temas ou personagens e garantem sua retomada no texto; 3) Mecanismos de coesão verbal: asseguram a organização temporal e hierárquica utilizando tempos verbais.

No nível enunciativo, são analisados os elementos que esclarecem as instâncias que assumem o enunciado do texto e tornam explícitas

as diversas avaliações. Essas avaliações podem ser realizadas por meio de modalidades, como: 1) Modalizações lógicas: avaliam condições de verdade (ex.: “é necessário que”); 2) Modalizações deônticas: relacionam-se ao domínio de obrigação ou conformidade com normas (ex.: “deve haver”); Modalizações apreciativas: expressam julgamentos subjetivos (ex.: “infelizmente”). Machado e Bronckart (2009) também identificaram modalizadores subjetivos, como verbos auxiliares (“querer”, “tentar”), que explicitam intenções, restrições e capacidades do actante.

Fica evidente que o modelo de análise de texto diferenciado, proposto por Bronckart (2009), fundamentado no conceito de arquitetura textual, transcende a simples estrutura formal e busca compreender os textos como ações linguísticas, inseridas em práticas sociais específicas. A partir dessa perspectiva, o texto é visto como um reflexo e um instrumento de práticas sociais, sendo capaz de revelar a identidade do sujeito que produziu o texto, suas intenções e os efeitos que busca causar. O autor destaca que essa análise não apenas identifica os elementos estruturais dos textos, mas também considera as condições de produção e os aspectos discursivos que atravessam a linguagem.

AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM COMO FUNDAMENTOS PARA O USO DO MDG

A proposta de ensino centrada nos gêneros textuais demanda uma compreensão ampla da linguagem enquanto prática social situada. Com base nas múltiplas funções que o Modelo Didático de Gênero (MDG) pode assumir dentro do quadro teórico do ISD, a descrição das capacidades de linguagem (CL) como fundamento conceitual central à sua aplicação faz-se necessária. O MDG não constitui apenas um

instrumento didático, mas materializa os princípios do ISD ao articular os gêneros textuais às capacidades mobilizadas pelos sujeitos para agir discursivamente em contextos sociais diversos.

Essa articulação é particularmente relevante quando se considera que os objetivos atribuídos ao MDG variam conforme os fins da prática pedagógica. Seja como referencial para a avaliação de experiências de letramento, seja como instrumento de análise do desempenho discursivo dos alunos ou base para o planejamento de sequências didáticas, o MDG pressupõe uma compreensão precisa das CL implicadas em cada gênero trabalhado. Assim, a explicitação dessas capacidades — compreendidas como recursos mentais e discursivos organizados em níveis distintos (ação, discursivo, linguístico) — torna-se imprescindível para fundamentar teoricamente nosso estudo.

As CL foram ampliadas e os estudos desse paradigma foram evoluindo e, atualmente, são cinco. Isso reflete a necessidade de considerar-se, no ensino de línguas, as múltiplas formas de construção de sentido que extrapolam o verbal, bem como os processos de atribuição de significados que os sujeitos realizam em contextos sociais diversos. Assim, é pertinente que, ao construir-se um MDG, esse esteja ancorado em uma compreensão abrangente dessas cinco CL. Com base em Cristóvão (2013), Magalhães e Cristóvão (2018) e Cristóvão e Barros (2024), o Quadro 1 sintetiza a descrição dessas CL.

Tabela 1: Capacidades de Linguagem

Capacidades de Linguagem	Descrição
<i>Capacidades de ação (CA)</i>	Referem-se à compreensão e adequação à situação de comunicação, incluindo os participantes, propósitos, suportes e normas sociais envolvidas.
<i>Capacidades discursivas (CD)</i>	Dizem respeito à organização global do texto segundo o gênero, contemplando sua estrutura composicional e os efeitos de sentido esperados.
<i>Capacidades linguístico-discursivas (CLD)</i>	Envolvem os recursos linguísticos e textuais mobilizados para garantir coesão, coerência, progressão temática e posicionamento enunciativo.
<i>Capacidades multissemióticas (CMS)</i>	Referem-se à articulação de diferentes modos semióticos (imagem, som, cor, movimento etc.) na construção de sentido, especialmente em textos multimodais.
<i>Capacidades de significação (CS)</i>	Dizem respeito aos processos de atribuição de sentido realizados pelos sujeitos, considerando suas experiências, valores e posicionamentos sociais.

Fonte: Os autores (2025).

No entender de Mello (2010), os fatos da vida cotidiana geram direitos, deveres, pretensões, obrigações e efeitos jurídicos e, enfim, passam a ter efeito vinculante da conduta humana. No discurso jurídico, há uma dupla isotopia discursiva, ou seja, dois planos de sentidos principais: o discurso legislativo e o discurso referencial. O discurso

legislativo é composto de enunciados performativos e normativos. Bittar (2009) divide o discurso jurídico em quatro tipos, a saber: A) discurso normativo; B) discurso burocrático; C) discurso decisório; e D) discurso científico. Cada um deles constitui uma microssemiótica em particular da textura jurídica e, também, uma função jurídica-discursiva preponderante e modalidades distintas. Essa visão se coaduna ao proposto, de forma mais ampla, por Bronckart.

A seguir, apresentamos o MDG, resultado da investigação. Esse está fundamentado nas CL e no ISD como um todo e orientado para o desenvolvimento do planejamento de práticas de ensino contextualizadas, críticas e inclusivas.

O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO HABEAS CORPUS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTO

Com base em De Pietro e Schneuwly (2006) e Machado e Cristovão (2006), o MDG é um instrumento pedagógico essencial, desenvolvido no quadro teórico do ISD. Professores e estudiosos da área têm construído esse instrumento a partir do desmembramento analítico de diferentes gêneros de texto. Esse processo permite a identificação criteriosa de elementos relevantes para o ensino — os itens ensináveis, que abrangem não apenas aspectos formais do texto, mas também fatores histórico-sociais que influenciam sua produção e circulação (Souza; Stutz, 2013). Essa análise detalhada torna possível ao docente reconhecer, selecionar e transpor didaticamente elementos considerados ensináveis, orientando a elaboração de sequências didáticas, como, por exemplo, o trabalho de Gasperoni (2023) e de Vargas (2025), dentre inúmeros outros trabalhos desenvolvidos no Brasil, a partir dos anos 2000.

Estruturado em cinco componentes principais — definição geral do gênero; parâmetros do contexto comunicativo; conteúdos específicos; estrutura textual global; e operações languageiras com suas marcas linguísticas —, o MDG propicia ao professor uma compreensão aprofundada das características composicionais, estilísticas e funcionais de determinado gênero textual, permitindo a seleção consciente dos conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, a base teórica do ISD pontua que a elaboração de um MDG deve considerar os saberes prévios dos alunos e suas capacidades cognitivas, respeitando três princípios fundamentais: legitimidade (conhecimento do professor sobre o gênero), pertinência (relação com os conhecimentos dos alunos) e solidarização (articulação do novo saber ao já existente).

De natureza qualitativa, caracterizada como bibliográfica e documental, a investigação do HC para a construção deste MDG demandou um aprofundamento sobre as funções e estrutura do gênero em si. Por isso, além do referencial teórico disponível e da legislação brasileira, foram consultados profissionais da área com experiência na redação de HC.

Cabe destacar que, apesar das regularidades e padrões comuns a todos os gêneros, o HC pode variar significativamente em função de seu propósito específico, ou seja, do caso jurídico. Há, portanto, HC extensos, o que torna o texto mais complexo. Contudo, há outros curtos, objetivos e simples, no que se refere à estrutura ou à linguagem jurídica utilizada. Para este estudo, Gasperoni (2023) selecionou três peças de HC autênticos, classificados como menos complexos. Essas três peças — HC 1, HC 2, HC 3 — foram utilizadas e analisadas, e serviram de base para a elaboração do MDG. Foram observadas a

estrutura, a linguagem e o propósito de cada um. A partir das análises realizadas, os itens ensináveis foram sistematizados e serviram de base para o planejamento da sequência didática do estudo de Gasperoni (2023).

A análise textual dos três HC, realizada de forma descendente, seguindo a proposta da Arquitetura Textual (Bronckart, 2009; 2010), considera que a infraestrutura do texto inclui uma variedade de tipos de discursos e sequências e envolve dois níveis sobrepostos, os quais funcionam como áreas de implementação de mecanismos coesivos.

Este procedimento está fundamentado no entendimento de que os textos são produções verbais que variam conforme as situações de comunicação, envolvendo diferentes agentes e contextos sociais. Assim, os textos são classificados em gêneros textuais, que são definidos por suas características específicas (Bronckart, 2009).

Ademais, é importante ressaltar que o HC é um gênero jurídico que abrange uma vasta gama de informações, incluindo competências, questões de ordem pública ou privada, jurisprudência e outras disposições legais.

DETALHAMENTO SOBRE AS ANÁLISES

No âmbito da análise empregada, o HC 1 e o HC 2 foram encaminhados ao Tribunal de Justiça, conhecido como segunda instância, uma vez que a ordem de prisão foi emitida por um juiz de primeira instância. O HC 3 foi direcionado ao juiz titular da Vara Criminal, responsável pela primeira instância. Dessa forma, os destinatários dos HC 1 e 2 são os desembargadores, enquanto o destinatário do HC 3 é o juiz da comarca, cuja autoridade o servidor público que ameaça efetuar a prisão está subordinado. Todos os

destinatários dos três HC representam o Estado Democrático de Direito. Os três HC foram elaborados em escritórios de advocacia e circularam dentro do contexto jurídico. Sua produção ocorreu quando houve a ameaça ou restrição do direito de locomoção dos pacientes (indivíduos ameaçados ou detidos injustamente).

O HC 1 e o HC 2 foram apresentados através do sistema virtual do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (PROJUDI), enquanto o HC 3 foi protocolado através do sistema virtual do Processo Judicial Eletrônico do Rio de Janeiro (PJERJ).

Quanto aos objetivos, tanto o HC 1 quanto o HC 2 buscavam a concessão do alvará de soltura, respectivamente, para o pintor e o mototaxista. Já o HC 3 tinha como objetivo o deferimento da ordem para não prender a representada, uma garota de programa.

A linguagem utilizada nos três HC é jurídica e formal, relacionando-se com o direito do indivíduo de exercer sua liberdade de locomoção, conforme garantido pela Constituição Federal. O valor social desses documentos reside na proteção que a Constituição de 1988 assegura ao cidadão, garantindo que nenhuma prisão injusta ocorra.

Quanto ao aspecto físico da comunicação, o HC 1 foi encaminhado ao Tribunal de Justiça do Paraná (TJPR), que corresponde à instância de segundo grau. Ele é classificado como modalidade repressiva, pois o acusado foi detido em flagrante enquanto tentava assassinar sua esposa com golpes de faca, resultando em sua prisão preventiva. Devido ao excesso de tempo para o julgamento do réu, o advogado solicitou a revogação da prisão preventiva por meio de um alvará de soltura.

O HC 2 também foi encaminhado ao Tribunal de Justiça do Paraná

(TJPR), que corresponde à segunda instância. Classificado como modalidade repressiva, trata-se de uma pessoa detida. O mototaxista foi preso em flagrante enquanto traficava drogas e recebia produtos resultantes de crimes como pagamento, resultando em sua prisão preventiva. Alegando que o acusado não representava perigo para a sociedade, o advogado solicitou um alvará de soltura para que o mototaxista pudesse responder às acusações em liberdade.

Já o HC 3 foi dirigido ao juiz da comarca da Capital/RJ, correspondente ao primeiro grau. Trata-se da modalidade preventiva, pois a pessoa ainda estava em liberdade. Temendo ser presa, assim como suas colegas de trabalho, a garota de programa procurou um advogado, que impetrou o HC com o objetivo de evitar uma prisão injusta e garantir o direito de locomoção da cliente.

A partir da análise dos três textos e com o objetivo de destacar os elementos ensináveis relacionados aos aspectos textuais presentes neles, foi elaborada a Tabela 2:

Tabela 2: 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: Gasperoni (2023, p. 52).

No que se refere aos aspectos discursivos e à estrutura interna dos HC, assim como aos conteúdos típicos, conforme abordado por Machado e Cristovão (2006), é possível notar uma semelhança entre os três documentos. Todos eles começam com um cabeçalho descrevendo a esfera jurídica na qual os receptores exercem suas funções sociais.

Em seguida, há descrições do advogado (representante) e das partes envolvidas no caso, o objetivo da comunicação, o nome da ação judicial, um resumo dos eventos que levaram à impetração do HC, argumentação e exposição dos fatos, além da referência aos artigos legais pertinentes.

Os pedidos são detalhados de acordo com os fatos narrados e a legislação vigente, seguidos pela injunção para que tais pedidos sejam concedidos. O local e a data da impetração do habeas corpus são descritos, seguidos pela assinatura do advogado responsável. No entanto, o HC 3 apresenta uma diferença em relação a esses aspectos discursivos.

A Tabela 3 mostra o que foi identificado nos três HC em relação à organização interna e aos conteúdos sequenciais.

Tabela 3: Aspectos discursivos nos três 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

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: Gasperoni (2023, p. 53).

Uma outra análise relevante diz respeito aos elementos passíveis de ensino nos três HC, considerando os aspectos linguístico-discursivos conforme descrito por Cristóvão (2001). Isso inclui os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os itens lexicais, como apresentado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Aspectos linguístico-discursivos nos três 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 específico ¹	- Impetrante; paciente; autoridade coautora; 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	- Desvencilhando-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 <u>prisão preventiva</u>.	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 <u>previsão.</u>	X	X	X
Modalizadores Deônticos	- 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

Fonte: Gasperoni (2023, p. 54).

As análises permitiram constatar que os requisitos legais para a elaboração do pedido de liberdade estão presentes nos três HC. No entanto, no HC 2, foi observada a ocorrência de diálogo entre quem escreveu ou impetrou e seu destinatário. Esse aspecto de interação não é comum nesse tipo de ação. Apesar de a informalidade ser uma característica do HC, essa ocorrência não foi identificada nos demais textos analisados. Pelo contrário, constatou-se uma expressiva formalidade, especialmente devido ao uso frequente de modalizadores. A título de exemplo, temos expressões como “vem, respeitosamente”, “perante Vossa Excelência”, “Eméritos julgadores”, “suposta prática do delito”, “ao juiz cabe sempre demonstrar”, “Presume-se que toda pessoa é inocente”, entre outras utilizadas pelos representantes (impetrantes) ao dirigirem-se ao magistrado.

Ao mesmo tempo em que o autor do HC demonstra respeito

por aquele que receberá o documento por meio dos modalizadores, também deixa claro seu conhecimento da lei, como visto nesta passagem dos HC: “Nesse sentido, prevê o art. 654 do Código de Processo Penal”. O sentimento de indignação do autor é explicitado: “Não há mais como o Estado permanecer inerte diante dessa situação”. Por meio da narrativa, aquele a quem o HC é endereçado é conduzido à compreensão da discrepância entre o que diz a lei e a situação do paciente: “Não há do que se falar em prisão!” Por meio da argumentação, busca-se induzir o magistrado a deferir os pedidos: “Assim, impõe-se a concessão da presente ordem de habeas corpus”. Apesar de a argumentação ser o ponto central do HC, fica evidente que as narrativas predominam nesse gênero jurídico.

Esta seção trouxe de forma sistematizada o resultado da investigação de três textos de HC, que caracterizam o MDG. Cabe retomar a informação de que, apesar de inúmeras regularidades que caracterizam a estrutura e a função geral do HC, há muitos formatos e escritas desse gênero, que dependem do propósito do texto, bem como do contexto e do estilo do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou evidenciar a relevância da ampliação de gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, considerando seu efetivo papel social na interação. Para tanto, indicamos a inserção do letramento jurídico no Ensino Médio por meio do ensino do gênero Habeas Corpus, articulado à abordagem do Modelo Didático de Gênero e fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo. Partimos da premissa de que, ao apropriarem-se de gêneros jurídicos, os estudantes de EM podem ampliar suas capacidades de linguagem e,

portanto, qualificar o uso da linguagem e formas de comunicação em diferentes contextos. Esses aspectos, certamente, podem fortalecer sua atuação cidadã, especialmente em contextos nos quais o direito à liberdade individual está em jogo.

Ao analisar três HC autênticos, foi possível compreender as particularidades desse gênero textual no plano estrutural, linguístico e discursivo, permitindo a sistematização de itens ensináveis essenciais à construção do MDG. A investigação revelou a potência pedagógica do HC como instrumento de empoderamento, ao mesmo tempo em que destacou os desafios enfrentados por cidadãos leigos no acesso à justiça por meio da linguagem jurídica especializada.

Esperamos que este estudo possa motivar e contribuir para o fortalecimento da interdisciplinaridade entre diferentes disciplinas do currículo do EM, bem como evidenciar a importância e as potencialidades de estudo de nossa língua materna como instrumento de empoderamento e cidadania.

O estudo também pode auxiliar professores no planejamento de sequências didáticas e outros projetos escolares que objetivem um ensino contextualizado, crítico e emancipador. Esperamos que este estudo incentive a introdução do letramento jurídico no EM, seja por meio do HC como gênero articulador ou a partir de outros gêneros jurídicos que estejam presentes na vida do cidadão comum de ensino, a fim de que seja o mote fomentador de outras iniciativas voltadas à democratização do conhecimento jurídico nas escolas públicas brasileiras.

Por fim, compreendemos que a introdução e/ou promoção do letramento jurídico na educação básica e, em especial, no EM, é um caminho viável e necessário para que os jovens reconheçam

e exerçam seus direitos e deveres de forma consciente, crítica e autônoma, o que repercute diretamente na consolidação de uma sociedade mais democrática, justa, crítica e participativa, propiciando o desenvolvimento da capacidade de linguagem e, por conseguinte, ampliando a capacidade argumentativa dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO-FOURCADE, Maria Pilar; BRONCKART, Jean-Paul. Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria. In: PLAZAOLA, Itziar; ALONSO FOURCADE, Maria Pilar (Eds.). *Testuak, discurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrentea*. Donostia: Erein, p. 13-61, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2022.

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

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Linguagem jurídica*. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento*. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENNCIO, Maria Lourdes Meirielles (Orgs.). Tradução de Anna Rachel Machado e Maria Lourdes Meirielles Matennccio. Campinas: Mercado das Letras, 2006b.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. In: *Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 11 de maio de 2010. *Revista Letras Santa Maria*, n. 40, v. 20, 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*. 2001. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

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*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganuttide. Potencial das capacidades de significação na transposição didática em material da olimpíada de língua portuguesa. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 24, p. e-1982-4017-24-43, 2024.

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.

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*, n. 26. Belém, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/issue/193/27>. Acesso em: 23 mar. 2022.

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; NOVERRAZ, Michelè; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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. 1. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. Disponível em: <https://social.mg.gov.br/images/Direitoshumanos/CadernosDireitosHumanos/Livro%2001.pdf>. Acesso

em: 28 abr. 2022.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso*, n. 3, v. 6. Tubarão, p. 547-573, 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: Pontes Editores, 2018.

MELLO, Marcos Bernardes de. *Teoria do Fato jurídico: plano da existência*. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. O interacionismo sociodiscursivo: elaboração de modelo didático para o ensino de gêneros textuais. In: *Revista Educação e Linguagens*, n. 3, v. 2. Campo Mourão, p. 75-88, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2013.2.3.75-88>. Acesso em: 12 out. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de; STUTZ, Lúdia. Modelo didático sobre o gênero contos de terror. In: *Congresso Nacional de Linguagens em Interação – CONALI*. Dourados: UFGD, 2013.

STURM, Luciane; COMUNELLO, Scheila; NOSCHANG, Patrícia. Letramento jurídico na escola: o habeas corpus e o direito à liberdade. In: *Revista Desenredo*, n. 2, v. 18. Passo Fundo, p. 547-566, 2022. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14026>. Acesso em: 06 fev. 2023.

TUSSI, Matheus Gazzola. *Letramento Jurídico no Ensino Médio: uma proposta de estudo do gênero legislação*. 2020. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

VARGAS, Rosana Souza de. *Agir linguageiro em um projeto didático do gênero redação do ENEM: desenvolvimento das capacidades de linguagem na esfera escolar*. 2025. 195f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2025.

(Footnotes)

- 1 Link para o glossário online: http://www.integrawebsites.com.br/versao_1/arquivos/d8545a815ba082afcb4d6d067b471373.pdf.