

# Letramento jurídico no ensino médio: *habeas corpus* e a garantia do direito de liberdade

Luciane Sturm\*

Scheila Verônica de Azevedo Comunello\*\*

Patricia Grazziotin Noschang\*\*\*

## Resumo

Este estudo inicial, teórico e interdisciplinar, que perpassa a Linguística Aplicada e o Direito, foi construído a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, que pressupõe a linguagem como meio de expressão de processos psicológicos, além de instrumento fundador e organizador desses processos em suas dimensões especificamente humanas (Bronckart, 2006). O objetivo é discutir a pertinência da inclusão do ensino dos gêneros jurídicos (GJ) na perspectiva do ISD, na escola regular, refletindo sobre as possíveis contribuições dessa inclusão para o desenvolvimento do letramento jurídico e, consequentemente, para o desenvolvimento da cidadania em prol dos direitos humanos. Também contribuíram para o trabalho estudos da área do Direito, bem como a legislação brasileira e os documentos internacionais sobre o tema. O *habeas corpus*, como GJ, foi evidenciado por suas características peculiares, como a não obrigatoriedade de um advogado para ser impetrado. O estudo é finalizando destacando-se o modelo de sequência didática (Schneuwly & Dolz, 2004) como potencializador da apropriação do GJ pelo jovem no ensino médio; portan-

\* Mestre e doutora em Letras - Linguística Aplicada/ Ensino de Língua Estrangeira pela UFRGS. Professora do Curso de Letras e do PPGLetras, UPF. E-mail: lusturm@upf.br. ORCID: 0000-0001-9007-748X

\*\* Graduada em Comunicação Social/ Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco (2002). Graduada em Direito pela Universidade de Passo Fundo (2011). Especialista em Direito Penal e Processo Penal (Imed, 2016). Tem experiência na área de Direito Público e Direito Privado. Realiza mestrado em Letras na UPF. E-mail: scheila@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4554-8232

\*\*\* Doutora em Direito PPGD/UFSC. Mestre em Direito e Relações Internacionais PPGD/UFSC, com período de pesquisa na European University Institute em Florença e na Università degli Studi di Firenze - Itália. Especialista pela Fundação Getúlio Vargas em MBA Comércio Exterior e Negócios Internacionais e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Direito Internacional Público, Privado e da Integração Regional. Graduação em Direito pela Universidade Católica de Pelotas. Professora de Direito Internacional na Faculdade no Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado) da Universidade de Passo Fundo/RS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa A Efetividade dos Direitos Humanos no Plano Internacional e do Grupo de Estudos em Jurisprudência Internacional, dos Projetos de Extensão Balcão do Migrante e Refugiado e Educação em Direitos Humanos para Juventude. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Direito Internacional e Direitos Humanos, nos seguintes temas: Direito Ambiental Internacional, Migração e Refúgio e Controle de Convencionalidade. Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/ACNUR-ONU na UPF. E-mail: patriciagn@upf.br. ORCID: 0000-0001-7103-6447

to, contribuindo, sobremaneira, para o desenvolvimento da sua cidadania e a compreensão sobre os direitos humanos de forma geral.

*Palavras-chave:* Cidadania; Liberdade; *Habeas corpus*; Letramento Jurídico.

## Introdução

Os estudos na área da Linguística Aplicada (LA) buscam, cada vez mais, investigar as situações reais de uso da língua. Sua importância para a compreensão do papel da linguagem e de suas relações com a sociedade em diferentes contextos se ampliam e se solidificam de forma crescente e abrangente, pois a LA consegue

[...] atuar como um elemento de contato entre as teorias que circulam nos meios acadêmicos e o reflexo delas no estudo e análise das práticas sociais de linguagem (Pereira, 2009).

O Direito, Ciência Social Aplicada, não é diferente, pois se apresenta e se desenvolve à medida que a sociedade evolui, existindo pela e para a sociedade.

O Direito como ciência enfeixa o estudo e a compreensão das normas postas pelo Estado ou pela natureza do homem. O Direito não se limita a apresentar e classificar regras, mas tem como objeto analisar e estabelecer princípios para os fenômenos sociais tais como os negócios jurídicos; a propriedade; a obrigação; o casamento; a filiação; o poder familiar etc. (Venosa, 2014, p. 9).

Nesse sentido, como ciências inter/multidisciplinares, a LA e o Direito, que se valem de outras ciências, como Filosofia, Antropologia, Economia, Sociologia, História, Política, Linguística, podem e devem andar de mãos dadas. Ambas têm na linguagem e nas práticas sociais inúmeras convergências a serem investigadas e, portanto, muito têm a contribuir para a discussão e o desenvolvimento humano, social e cognitivo do cidadão.

Uma temática inerente a ambas as ciências é a linguagem jurídica, que afeta e é afetada pela vida do cidadão. Essa contém palavras e expressões específicas da área profissional do Direito, fazendo com que o leigo que deseja exercer ou reivindicar seus direitos perante a Justiça dependa de um advogado. À princípio, tal situação não parece ser estranha, já que, na maioria das profissões, há especificidades de linguagem de compreensão acessível apenas aos que se qualificam. Ocorre que o Poder Judiciário dispõe de algumas demandas relacionadas ao direito do cidadão, cujo acesso é permitido sem que haja, necessariamente, a presença de um advogado. Apesar de a Constituição Federal (CF) de 1988 esclarecer tais situações, esse fato não garante ao leigo o conhecimento e a apropriação de seus direitos, haja vista que o cidadão comum pouco conhece a CF e seus direitos civis e políticos.

Assim, este estudo teórico interdisciplinar foi construído a fim de responder

à questão: em que termos a inclusão do ensino de gêneros jurídicos (GJs) na educação básica pode ser pertinente e profícua ao desenvolvimento dos letramentos dos estudantes?

Esta reflexão está apoiada nos construtos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003, 2006, 2010; Pereira, 2014; Magalhães & Cristóvão, 2018), a partir do qual a linguagem é meio de expressão de processos psicológicos, assim como o “instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (Bronckart, 2006, p. 122). Além do ISD, valemo-nos de estudos relacionados ao letramento jurídico (LJ) e ao Direito (Moraes, 2016; Capez, 2014; Venosa, 2014; Bittar, 2003) e à própria legislação nacional (Brasil, 1940, 1988).

Diante disso, com o propósito de trazer concretude à reflexão, aprofundamos a discussão sobre o gênero *habeas corpus* (HC) e seus aspectos legais considerando-o como potencial gênero a ser ensinado na escola. Nossa escolha pelo HC se justifica pelo fato de que este é uma ação constitucional de garantia individual ao direito de locomoção, unificada em uma ordem dada pelo Juiz ou Tribunal ao coator, fazendo cessar a ameaça ou coação à liberdade de locomoção em sentido amplo – o direito de ir, vir e ficar. A Carta Magna assevera que o direito de impetrar uma ação de HC não obriga a constituição de advogado. Por isso, na

linguagem jurídica, se diz acessível a todo indivíduo. Embora a legislação disponha que o HC é um instrumento livre de formalidades, algum conhecimento de Direito e da estrutura específica desse gênero é essencial para que o leigo possa compreendê-lo, entender sua função social e, também, redigi-lo. Destacamos que se trata da busca pela garantia de dois direitos humanos<sup>1</sup> e fundamentais específicos: o direito à educação e o direito à liberdade.

Partimos do pressuposto de que garantir um direito sem oferecer as ferramentas para sua execução é uma atitude inócua. Entendemos, portanto, que os GJs poderiam ser incluídos na base curricular do ensino médio (EM), pois, assim como Kleiman (2008), consideramos a escola uma potente agência de letramento. Nesse sentido, as práticas de leitura e de escrita de diferentes gêneros e sua consequente apropriação se fazem necessárias para que o cidadão seja capaz de incorporá-las à sua vida cotidiana.

Com isso, buscamos, também, ampliar a discussão em torno da apropriação da diversidade de gêneros de texto e o desenvolvimento dos múltiplos letramentos (Rojo, 2009) na escola. Isso porque nosso entendimento é que a discussão sobre o ensino das línguas por meio dos gêneros e seu envolvimento das práticas sociais mediante a linguagem e a vida cidadã é, ainda, bastante necessário.

Para responder a nossa questão e construir esta reflexão, na segunda seção, fazemos uma breve introdução ao estudo do Direito e ao direito à educação. Na terceira seção, situamos resumidamente os aportes teórico-metodológicos do ISD e discutimos as questões legais em relação à apropriação dos GJs. Na quarta seção, aprofundamos a discussão sobre a legislação, os princípios gerais do direito, a linguagem jurídica e a ação de *habeas corpus*. Por fim, na seção cinco, focamos a pertinência do ensino dos GJs, evidenciando a perspectiva de didatização dos gêneros como possibilidade de desenvolvimento do LJ dos jovens no EM. Nossas reflexões finais concluem o texto.

## Educação jurídica como garantia dos direitos humanos e o exercício da cidadania

A palavra direito outorga a noção do que é certo, correto, justo. Para a vida em sociedade, o homem deve organizar-se sob determinada ordem. O Direito busca a adequação da sociedade, sua melhor convivência e conduta à vida em sociedade. Assim, para que a pessoa possa conviver e para que as relações entre os seres humanos sejam viáveis, não acarretando o caos, surge a norma jurídica, que, para poder se realizar, é coercível, devendo ser imposta pelo Estado-Juiz.

Venosa (2014, p. 9) explica que o Direito procura melhorar as condições sociais ao sugerir e estabelecer regras justas de conduta. O Direito como ciência, todavia, enfeixa o estudo e a compreensão das normas postas pelo Estado ou pela natureza do Homem.

O Direito não se limita a apresentar e classificar regras, mas tem como objetivo analisar e estabelecer princípios para os fenômenos sociais, tais como os negócios jurídicos, a propriedade, o casamento, a filiação etc.

Nessa perspectiva, a CF de 1988, no artigo 205, proclama:

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).

Por conseguinte, depreendemos que a educação do jovem pode abarcar o conhecimento jurídico básico, que envolva seus direitos, assim como a redação de um texto jurídico, por exemplo. Nessa perspectiva, trazemos o conceito de educação, de Mello Filho (1984, p. 418):

É mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: [...] b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático. A educação, processo contínuo e complexo que é, deve ser vista e analisada como um exercício de liberdade, na medida em que,

desenvolvendo e ampliando a capacidade do educando, qualifica-o a compreender e avaliar, criticamente, as experiências ministradas pela realidade social. A aquisição de conhecimentos e a formação de uma consciência crítica integram-se no conceito global de educação.

O art. 214 da CF/88 estabelece as diretrizes bases da educação nacional e prevê a sua integração ao poder público nas diferentes esferas. *In verbis*:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a: [...] III - melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1988).

A lei a que se refere o dispositivo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), que estabelece como um dos objetivos da educação básica a formação para o exercício da cidadania, conforme art. 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

O direito à educação também está previsto e garantido nos tratados de direitos humanos ratificados pelo Brasil, como: art. XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948; art. 13 do Pacto Internacional de Direitos Econô-

micos Sociais e Culturais de 1966; art. 26 da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969; art. 13 do Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional a Convenção Americana de Direitos Humanos) de 1988. Lembrando também que o Brasil é Estado-membro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Mais ainda, o exercício da cidadania é contemplado no artigo 1º, inciso II, da CF:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: *a cidadania*.

Embora o substantivo “cidadania” se refira à qualidade de ser cidadão, ou seja, àquele que possui direitos e deveres civis, políticos e sociais, Silva (2005) afirma que o termo cidadania consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos humanos e fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro, de contribuir para o aperfeiçoamento de todos.

Cavaliere Filho (2004) ressalta que a busca pelo acesso à justiça está atrelada à cidadania e destaca que o acesso a uma ordem jurídica justa está intrinsecamente ligado à questão da cidadania, sobretudo, porque o direito de acesso à

justiça é um direito garantidor de outros direitos e uma maneira de assegurar efetividade aos direitos de cidadania. Apesar disso, esses conhecimentos pouco transitam na escola básica, fato que reforça a necessidade de se ampliar os estudos que discutam tais aspectos atrelados ao papel das linguagens. Portanto, a compreensão do conteúdo jurídico básico torna-se fundamental, podendo ser introduzido no EM, pois, além de contribuir para o exercício da cidadania, com o acesso ao conhecimento adequado, as pessoas estarão mais bem preparadas para agir em situações rotineiras que requeiram noções desse conhecimento.

Diante desse contexto, nosso trabalho vislumbra uma discussão que põe em destaque o papel da escola como agência de letramento e o professor como organizador dessas ações. Assim, trazemos a seguir o ISD como teoria vinculada à LA, que pode dialogar com os preceitos do Direito, a fim de dar suporte ao desenvolvimento do letramento escolar e os letramentos sociais, como o LJ.

## O interacionismo sociodiscursivo, a linguagem e os gêneros textuais

Nossa reflexão sobre a pertinência de o letramento jurídico ser proposto e desenvolvido no EM se apoia nos

aportes teórico-metodológicos do ISD (Bronckart, 2003, 2006, 2010; Pereira, 2014; Magalhães & Cristóvão, 2018), que se ocupa de estudos relacionados às práticas de linguagem. Entendemos que essa abordagem se coaduna com a perspectiva inter/multidisciplinar necessária a estudos que focalizam os letramentos em toda sua complexidade.

Nesse sentido, discorreremos brevemente sobre os princípios básicos do ISD, os quais contribuem para esclarecer nossa perspectiva, considerando que essa teoria está alicerçada no interacionismo social de Vygotsky (1984, 1987) “como princípio fundante do processo de desenvolvimento humano” (Pereira, 2014, p. 161). Mais ainda, apoia-se na perspectiva dos pressupostos bronckartianos, que concebem a linguagem como ação. É a partir do uso situado da linguagem que agimos na sociedade e nos desenvolvemos cognitivamente. Portanto, a linguagem é um instrumento indispensável para a realização das atividades humanas, sendo a interação um ato inerente a essa condição. Como disse Aristóteles (1997, p. 5),

[...] o homem é um ser social”; portanto, sem a linguagem, não há vida em sociedade. Trata-se de uma “atividade fundamental para a manutenção das interações sociais (Magalhães & Cristóvão, 2018, p. 24).

Para as estudiosas,



[...] o ISD apresenta uma proposta e 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 do seu próprio discurso e capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita) (Magalhães & Cristóvão, 2018, p. 22).

Bronckart (2006) destaca o ISD como a ciência do humano, na qual não há a compartimentalização do saber, quando os fenômenos investigados se apoiam na Filosofia, na Linguística, na Sociologia e na Psicologia, reforçando nossa opção pelo ISD como pilar de sustentação desta reflexão.

Considerando que o ISD rejeita a dicotomia entre teoria e prática (Bronckart, 2006; Magalhães & Cristóvão, 2018), a reflexão teórica sobre a inclusão do ensino dos GJs, a exemplo do HC no EM, tem caráter filosófico e é orientada por uma base epistemológica, assim como está extremamente vinculada à prática. Isso porque o exercício concreto da cidadania diz respeito à vida humana e, portanto, relaciona-se à vida escolar.

A partir do universo do ISD, para este estudo, cabe destacar o conceito de gênero textual, central em nossa argumentação, considerando que nos alinharmos a Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) no que se refere à “elaboração de modelos didáticos de gêneros” – a ser discutido posteriormente.

No texto “Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas”,

Bronckart (2003, p. 49), apoiado na psicologia da linguagem e no quadro teórico do interacionismo social, discute a problemática que envolve a classificação de textos. Ao longo da sua proposta, ele resume em quatro teses os fundamentos do arcabouço da psicologia social interacionista. O propósito do autor é

[...] mostrar que entender como funcionam os textos é fundamental, no que se refere a uma leitura que considere uma abordagem pedagógica.

Nessa perspectiva, Magalhães e Cristóvão (2018, p. 26) sintetizam que

[...] gêneros de texto são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso.

Mais ainda, os estudos do ISD consideram que os textos são os gêneros materializados, além de serem, de acordo com Bronckart (2010, p. 169), o

[...] correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural.

Na visão bronckartiana, o indivíduo necessita se apropriar dos gêneros para ser capaz de socializar, ou seja, de se inserir nas atividades comunicativas humanas. Essa premissa sustenta nossa proposta de que cabe ao professor/escola desenvolver modelos didáticos para o ensino dos gêneros. Entendemos que, com a inclusão do ensino dos gêneros

jurídicos, é viável, também, o desenvolvimento das práticas de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 62-63) voltadas ao letramento jurídico, como letramento social, dos jovens do EM, pois, segundo os autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

## Compreendendo os princípios gerais do Direito e o gênero *habeas corpus*

Diante de nossa proposta em defesa do ensino dos GJs no EM, cabe evidenciar que o professor que estiver imbuído dessa tarefa necessitará se apropriar das noções básicas que envolvem esse conteúdo. Por isso, nessa seção, destacamos aspectos primordiais para uma compreensão mínima sobre o HC e seu contexto no âmbito jurídico.

Os tais princípios são uma regra de convivência e, por meio deles, o intérprete do Direito investiga o pensamento mais elevado da cultura jurídica universal. Venosa (2014, p. 140) aponta que esses princípios não devem ser entendidos como simples enunciados abstratos, mas como normas concretas.

Desse modo, podemos abstrair da nossa legislação contemporânea que a proteção à dignidade humana é um princípio geral e deve ser aplicado como norma efetiva e concreta.

A CF/88 traz em seu Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, artigo 5º, caput:

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 [...].

O Princípio da Legalidade, disposto no inciso II, complementa: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei”.

Infere-se que o ser humano é livre e pode fazer o que quiser, desde que não seja proibida por lei. Entretanto, para um ato ser considerado crime, ele tem de estar tipificado no Código Penal (CP). O art. 5º, XXXIX, da CF, e o art. 1º do CP dispõem sobre a legalidade penal: “Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”.

Outrossim, o princípio da Presunção de Inocência (art. 5º, LVII) declara: “ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”. Assim, pelo princípio da presunção de inocência, não cumprindo os requisitos do art. 31, CPP, o réu deve responder ao processo em liberdade.

Depreende-se que a regra é a liberdade, mas há exceções. Para que ocorra, é preciso que estejam previstas no CP. A CF, no artigo 5º, LXI, faz previsão: “ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente [...]”



O respectivo inciso prevê as hipóteses em que uma pessoa pode ter seu direito à liberdade ceifado.

O sujeito só poderá ser preso em três situações: flagrante delito, prisão preventiva (art. 312 do CPP) ou prisão temporária (Leis n. 7960/90 e n. 8.072/90); no entanto, só poderá permanecer nessa condição em duas delas: a prisão temporária e preventiva. A prisão em flagrante perdeu seu caráter de prisão provisória. Ninguém mais responde a um processo criminal por estar preso em flagrante. Em outras palavras, o sujeito é preso em razão do estado de flagrância, mas não permanece nessa condição por mais muito tempo. Não havendo fundamento para a prisão preventiva, o agente deverá ser solto e responder ao processo em liberdade. (Capez, 2014, p. 305).

Capez (2014, p. 304) esclarece ainda:

A custódia cautelar tornou-se medida excepcional. Mesmo verificada sua urgência e necessidade, só será imposta se não houver nenhuma outra alternativa menos drástica capaz de tutelar a eficácia da persecução penal.

Resta claro que toda pessoa é livre; se cometer um crime, a regra é que responda ao processo em liberdade e tenha o direito de ser julgada por um juiz competente (art. 5º, LIII, CF), ao contraditório e à ampla defesa (art. 5º, LIV, CF): “ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal” e inciso LV:

[...] aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.

Embora a CF disponha sobre o direito de ir e vir e suas hipóteses de perda, na prática pessoas que deveriam estar livres se encontram encarceradas. Para que a prisão preventiva seja decretada, é imprescindível que sejam cumpridos todos os requisitos da lei. Do contrário, é ilegal e deve ser relaxada. Vejamos o art. 5º, LXV: “a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;” e LXVII: “ninguém será levado à prisão ou nela mantido, quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança”.

Outro aspecto relevante é compreender o Princípio da Indispensabilidade da intervenção do advogado, a Carta Magna expressa no art. 133: “O advogado é indispensável, à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei”, há exceções. Moraes (2016, p. 519) explica:

O princípio constitucional da indispensabilidade da intervenção do advogado previsto no art. 133 da Carta Maior, não é absoluto. Assim, apesar de constituir-se fator importantíssimo a presença do advogado no processo, para garantia dos direitos e liberdades públicas previstos na Constituição Federal e em todo ordenamento jurídico, continua existindo a possibilidade excepcional da lei outorgar o *ius postulandi* a qualquer pessoa, como já ocorre no *habeas corpus*.

Tal fato reforça nossos argumentos de que o HC é um gênero que deveria ser acessível a todos, já que não requer a obrigatoriedade do advogado. Diante

do exposto até aqui, seguimos nossa reflexão discutindo, portanto, o gênero *ha-beas corpus*. Trazemos argumentos sobre a pertinência e a necessidade de acesso ao conhecimento e à apropriação desse GJ, como conhecida ação constitucional de caráter penal que visa salvaguardar o direito de ir e vir do cidadão.

### A inacessibilidade da população à linguagem jurídica como bloqueio ao direito humano de liberdade

O universo de gêneros textuais, compostos por estruturas de linguagens que satisfazem às necessidades de comunicação de cada área de atuação, é infinitamente vasto. Cada qual se propõe a utilizar os termos e expressões que fazem sentido em determinadas práticas sociais.

Para Bittar (2003, p. 169), a linguagem jurídica constitui-se a partir da linguagem verbal; entretanto, o domínio das práticas jurídico-textuais compreende um universo de discurso autônomo capaz de produzir suas próprias injunções e de lançar suas influências sobre os demais universos do discurso que o circundam. Por outro lado, embora os GJs existam para caracterizarem sua própria existência em determinado contexto social, seu domínio não é acessível à sociedade que participa de sua construção, pertencendo a um restrito grupo que se qualifica, o dos bacharéis em Direito.

Estudiosos da área jurídica, a exemplo de Tullio (2009, p. 280), discutem e criticam de certa forma a linguagem jurídica, muitas vezes incompreensível ao interlocutor leigo, devido aos preciosismos linguísticos, ao léxico rebuscado, uso de expressões latinas, arcaísmos, definidos pela autora como preciosismo vocabular e conservadorismo. Por outro lado, embora o advogado seja indispensável à administração da Justiça, o artigo 5º, inciso XXXV, da CF, garante o acesso ao judiciário a todos, sendo possível inclusive que, em situações pontuais, seja realizado sem a constituição desse profissional, como é o caso da redação e impetração de um HC.

Nesse sentido, retomando a proposta de levar o ensino dos GJs para a escola, entendemos que são necessários estudos interdisciplinares, englobando todas as áreas já mencionadas, a fim de que os professores das linguagens e das ciências humanas se apropriem da estrutura, características e funções desses gêneros, para, então, proporcionar aos estudantes a realização de práticas de leitura e de escrita. Isso porque a escola, como agência de letramento, necessita rever a cada momento suas funções e acompanhar as demandas sociais que envolvem a formação integral do indivíduo e sua cidadania. Questionamos, portanto, qual a finalidade de se conceder um direito ao cidadão, mas não o habilitar para que possa exercê-lo?

Refletindo sobre o acesso ao LJ, especificamente sobre seu desenvolvimento na escola, juntamente com os conhecimentos básicos imprescindíveis em Direito, evidencia-se a necessidade do estudo e apropriação dos GJs. Cada gênero, conhecido no meio jurídico como peça processual, a exemplo do *habeas corpus*, necessita obedecer às formalidades e estruturas específicas desses gêneros que não se limitam a um único modelo. Trata-se de um gênero que padroniza as diversas variedades de textos jurídicos. Por exemplo, o texto de uma petição inicial é um gênero que tem particularidades diferentes de um *habeas corpus*.

Nesse sentido, argumentamos em favor do gênero *habeas corpus*, visto ser uma ação constitucional que tutela a liberdade de locomoção, podendo ser redigido e impetrado pelo cidadão comum sem a constituição de um advogado. Na sequência, uma descrição sobre os aspectos legais que permeiam esse gênero, essenciais para compreensão e acompanhamento da lógica de nossa argumentação.

### *Habeas corpus*, gênero textual como direito humano

O *habeas corpus* é um direito humano considerado de “primeira geração”<sup>2</sup> que nasceu na Inglaterra, para garantia do direito de liberdade, com o objetivo de

evitar prisões arbitrárias. O instituto jurídico já existia na Inglaterra há vários séculos, como mandado judicial<sup>3</sup> mas não tinha eficácia como remédio jurídico, pois carecia de regras processuais. A Lei de 1679 veio garantir ao povo inglês a “a verdade do brocardo *remedies precede rights*, isto é, são as garantias processuais que criam os direitos e não o contrário” (Comparato, 2010, p. 100). De acordo com Comparato (2010, p. 101), o HC tem uma importância histórica, pois estabeleceu a garantia judicial para proteger a liberdade de locomoção e “tornou-se a matriz de todas as que vieram a ser criadas posteriormente, para proteção de outras liberdades fundamentais”.

A Constituição brasileira tutela o direito à liberdade individual de forma tão expressiva que incluiu em seu texto o *habeas corpus*. “O HC é uma ação constitucional de caráter penal, isenta de custas judiciais, sem exigência de advogado constituído para ter validade e que objetiva *evitar* ou *cessar* violência ou ameaça na liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder” (MORAES, 2016, p. 139). O Código de Processo Penal (CPP), no artigo 647, dispõe:

Dar-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar na iminência de sofrer violência ou coação ilegal na sua liberdade de ir e vir.

Moraes (2016) esclarece que a legitimidade para ajuizamento do HC é atributo de personalidade, não se exigindo

a capacidade de estar em juízo, nem a capacidade postulatória. Isso significa que ajuizar uma ação de HC não é privilégio apenas dos advogados, mas de toda e qualquer pessoa. Vale ressaltar que não se exige a capacidade de estar em juízo significa que o impetrante não precisa estar representado ou assistido, ou seja, até criança, idoso interditado, doente mental e analfabeto podem configurar no polo ativo sem acompanhamento dos seus responsáveis legais.

Assim, qualquer do povo, nacional ou estrangeiro, independentemente de capacidade civil, política, profissional, de idade, sexo, estado mental, pode fazer uso do *habeas corpus*, em benefício próprio ou alheio. Não há impedimento para que dele se utilize pessoa menor de idade, insana mental, mesmo sem estarem representados ou assistidos por outrem. A impetração do *habeas corpus*, pela própria parte, a seu favor ou de terceiros, conforme possibilita o art. 554 do Código de Processo Penal, não fere o dispositivo no art. 133 da Carta Magna, posto que esse dispositivo não obriga o patrocínio judicial por advogado (Moraes, 2016, p. 140).

Nesse sentido, o objetivo dessa ação é fazer parar ou evitar que ocorra, por ato ilegal ou abuso de poder, violação ao direito constitucional de locomoção de qualquer pessoa. Os exemplos mais comuns são as hipóteses de coação, descritas no artigo 648, incisos I, II, III, IV e V, do CPP, respectivamente: quando não houver justa causa; quando alguém estiver preso por mais tempo do que determina a lei; quando quem ordenar a coação não tiver competência para

fazê-lo; quando houver cessado o motivo que autorizou a coação; quando não for alguém admitido a prestar fiança.

Diante disso, a lei confere dois tipos de *habeas corpus*: o primeiro e mais comum é o HC repressivo, que se destina a afastar constrangimento ilegal à liberdade de locomoção já efetivado, ou seja, a pessoa está presa, mas não deveria. A outra hipótese se trata do HC preventivo, que objetiva afastar uma ameaça à liberdade de locomoção, isto é, a pessoa está em liberdade, mas tem motivos para acreditar que será detida ilegalmente e recorre ao instituto para impedir que tal prisão aconteça.

Juridicamente, o HC, como já referido, é caracterizado pela ausência de formalidades e pela prescindibilidade de advogado para sua validade. Nesse sentido, quando se fala em documento não formal, se quer dizer que pode ser escrito de próprio punho e em qualquer tipo de papel. Não obstante tamanha simplicidade, alguns aspectos são essenciais e devem ser observados. Por exemplo, o impetrante deve endereçá-lo ao órgão jurisdicional competente, informar o nome do paciente, do coator, descrever os fatos que configuram o constrangimento e assinar.

Temos aí o vocabulário jurídico cuja incompreensão, por si só, cria uma barreira a qualquer um que tenha a intenção de redigir e impetrar um HC. Por exemplo, quem seria o impetran-

te? É aquele que pede. Porém, como o HC pode ser pleiteado para si ou para outrem, o impetrante e o paciente podem ser a mesma pessoa. No entanto, o impetrante pode ser alguém que faz o pedido em nome de outro, o paciente. O detalhe é que tudo isso precisa estar descrito no HC.

E o órgão jurisdicional competente a quem deve ser endereçado o HC, qual é? Nossa legislação não é regida nesse aspecto. O art. 650, CPP, lista as competências, as quais podem ser desde o Juiz de Direito de primeira instância até o Supremo Tribunal Federal. Portanto, o endereçamento dependerá de quem seja a autoridade coatora, ou seja, de quem parta a ameaça ou coação ilegal por abuso de poder, pois o pedido deverá ser feito sempre para a autoridade imediatamente superior.

A doutrina cita ainda as hipóteses de pedido de *habeas corpus* contra ato ilegal de particular. Moraes (2016, p. 143) esclarece:

Na maior parte das vezes, a ameaça ou coação à liberdade de locomoção por parte do particular constituirá crime previsto na legislação penal, bastando a intervenção policial para fazê-la cessar. Isso, porém, não impede a impetração do *habeas corpus*, mesmo porque existirão casos em que será difícil ou impossível a intervenção da polícia para fazer cessar a coação ilegal (internações em hospitais, clínicas psiquiátricas).

Dessa forma, fica nítida a importância dessa ação na vida de brasileiros e

estrangeiros residentes no país. Por isso, entendemos ser urgente à população a ciência da existência desse direito, bem como a apropriação do GJ *habeas corpus*. Esse gênero, pois, teria mais chances de ser incorporado ao repertório de práticas sociais de linguagem das pessoas comuns, haja vista que

[...] as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 62).

Considerando os esclarecimentos sobre o HC, é possível inferir que, embora ele seja extensivo à classe juridicamente leiga, sua confecção não é tão simples como apregoa a doutrina. Por outro lado, a não utilização da linguagem jurídica com os costumeiros termos técnicos não descaracteriza o texto como sendo jurídico (Bittar, 2003).

Todavia, um HC corresponde a um pedido de liberdade com maior possibilidade de ser concedido se estiver fundamentado com argumentos apropriados, claros, objetivos e que sigam a estrutura necessária, cumprindo sua função. O HC é um texto constituído de uma estrutura fixa que permite identificar do que se trata, sendo necessário que se redija utilizando as informações objetivas de cada caso concreto. Essa estrutura e todas as particularidades do HC são de fácil acesso a professores e estudantes. Detalhamentos, explicações e modelos

podem ser encontrados na internet, por meio de textos escritos ou vídeos. Por exemplo, um disponibilizado pelo Supremo Tribunal Federal (STF)<sup>4</sup> no canal da TV Justiça, no Youtube, o qual pode se constituir como material pedagógico para o ensino.

## Afinal, é possível desenvolver o letramento jurídico de jovens no ensino médio?

Nas seções anteriores, utilizamos estudos contemporâneos para responder à pergunta inicial: a inclusão do ensino de gêneros jurídicos (GJs) na educação básica seria pertinente e profícua ao desenvolvimento dos letramentos dos estudantes?

A partir das reflexões tecidas até aqui, consideramos que o ensino de GJs no EM é de extrema relevância para desenvolver o letramento jurídico dos estudantes e, por consequência, a cidadania desses jovens. Além disso, por extensão, a possibilidade de que as famílias desses jovens possam ser afetadas positivamente. Sabemos que a apropriação de conhecimento de qualquer natureza pode empoderar um indivíduo e, também, afeta aqueles com os quais convive. Embora estejamos no plano hipotético ainda, essas proposições reforçam a necessidade de continuidade

e aprofundamento de nossa discussão. Nesse sentido, trazemos aqui ponderações relacionadas aos letramentos, o LJ e o ensino ou seu desenvolvimento na escola.

De forma ampla, o entendimento sobre letramento diz respeito às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. De acordo com Kleiman (2008, p. 490), os estudos do letramento reconhecem que há múltiplas formas de usar a língua escrita,

[...] em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas, pois nem sempre os indivíduos usam a forma reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso.

Consideramos que as práticas de letramento no âmbito laboral são relevantes porque lidam com a leitura e a escrita para efetivar atividades específicas que geram registros de trabalho.

Portanto, alinhamo-nos aos estudos de Pereira (2014) e Santos e Paz (2014) para as quais o LJ são as práticas de letramento no âmbito laboral, desenvolvidas na esfera jurídica e que envolvem grande diversidade de GJ orais e escritos, como processos, sentenças, audiências, defesas, atas, contratos, *habeas corpus* – nosso foco neste estudo – entre tantos outros.

Paz (2010) pontua que, dada a diversidade das situações de interação em que o letramento acontece, os significados que a escrita assume para determinado



grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela se efetiva. Para a autora, o letramento no âmbito jurídico se desenvolve diferentemente de outras esferas e, portanto, deve ser visto como uma atividade situada.

Diante disso, apoiadas em Pereira (2014), nossa reflexão envolve questionamentos sobre como, onde, quando e por que o letramento jurídico pode ser desenvolvido. Para a autora,

[...] as práticas de linguagem veiculam relações de poder e como tais determinam e condicionam as interações na sociedade, favorecendo alguns indivíduos e prejudicando outros. Embora estejamos inseridos em uma sociedade moderna essencialmente marcada por múltiplos letramentos (Cf. ROJO, 2009), os quais precisam ser igualmente reconhecidos, ainda assim a influência de certos letramentos dominantes (Cf. Barton & Hamilton, 2000) exerce um impacto significativo na socialização das pessoas e nos acessos às diferentes situações de comunicação, penalizando os que não compartilham dessas práticas (Pereira, 2014, p. 160).

Em decorrência disso, considerando que as práticas sociais na esfera jurídica afetam sobremaneira a vida cidadã, fica evidente que todo o indivíduo comum tem direito ao LJ e, portanto, a escola, como agência de letramento (Kleiman, 2008), tem papel de relevância nesse processo. O LJ pode contribuir para a democratização, o acesso e a pluralização da justiça social e, conseqüentemente, dos direitos humanos. Devido à complexidade de tais aspectos, esses temas

necessitam ser aprofundados e investigados para que possamos pensar em projetos interdisciplinares que abarquem as diferentes dimensões do LJ.

Entendemos que a inserção do ensino e a apropriação dos GJs são perfeitamente viáveis e pertinentes no contexto brasileiro. Essa perspectiva não é nova, porém carece de mais estudos, análises e investigações. Como pontua Pereira (2014, p. 160),

[...] a linguagem jurídica, que tanto nos afeta como cidadãos e que deve, portanto, ser redimensionada de modo a possibilitar um acesso mais amplo a esse letramento, o que nos reconduzirá, mediata e necessariamente, à dimensão do espaço pedagógico.

Nesse sentido, o ISD, como ciência do humano, apresenta-se como um referencial teórico-prático consistente para subsidiar a produção de materiais didáticos para o desenvolvimento do LJ no EM. Schneuwly e Dolz (2004) explicitam alguns dos conceitos fundamentais para embasar o trabalho do professor nesse certame, como a prática social, de atividade e de linguagem, a atividade de linguagem e os gêneros. Os autores discutem, ainda, o fazer da escola em relação à presença e uso dos gêneros como instrumento de comunicação, assim como objeto de ensino-aprendizagem. Entendemos que tais aspectos teóricos sejam bastante robustos para apoiar o fazer pedagógico do professor na contemporaneidade.

Na mesma perspectiva sociointeracionista, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) descrevem a sequência didática (SD) como proposta metodológica para o planejamento e organização do professor.

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produções precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Dolz; Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 82).

Surge aqui mais um aspecto que não pode ser ignorado: a formação e o engajamento do professor na perspectiva de formar para a cidadania. Isso porque a produção de SD para o LJ dos jovens irá exigir o conhecimento teórico e criativo do professor. Magalhães e Cristóvão (2018) ressaltam que a SD é uma proposta que enfatiza um agir, que é sempre coletivo e individual – agir social. O objetivo desse modelo é tornar o aluno capaz de interagir em situações reais, considerando a escola como um autêntico lugar de comunicação, além de confrontar os alunos com diversas interações extraescolares (Magalhães & Cristóvão, 2018).

Nessa perspectiva, considerando o modelo de SD adequado aos propósitos de desenvolvimento do LJ discutidos neste texto, nosso estudo avançará no

sentido de desenvolver SD, focando primeiramente no gênero *habeas corpus*. Nossa intenção é utilizar e investigar o material produzido em turmas de EM.

Sabemos, pois, que o letramento jurídico e o ensino dos GJs na escola é um campo fértil para pesquisas e necessita ser mais bem explorado, principalmente pelas implicações sociais vislumbradas neste trabalho.

## Considerações finais

Trouxemos aqui um trabalho teórico, reflexivo e interdisciplinar que reúne estudos da Linguística Aplicada e do Direito, a fim de provocar a discussão sobre o desenvolvimento do LJ no EM. Construímos argumentos, evidenciando que a inclusão do ensino de GJs na EB pode ser pertinente e profícua ao desenvolvimento das práticas sociais de linguagem à medida que o conhecimento e a apropriação desses gêneros podem promover o LJ do indivíduo. Por consequência, o desenvolvimento da cidadania do jovem na escola tem mais chances de ocorrer de forma significativa, considerando as inúmeras situações contextuais que podem ser exemplificadas a partir das próprias experiências de estudantes e professores.

Nossos argumentos foram construídos a partir dos estudos bronckartianos sobre a linguagem, o ISD, além de estudos da área do Direito e a legislação brasileira. O gênero *habeas corpus*

foi descrito em detalhes como um dos gêneros passíveis de serem ensinados em sala de aula. Isso devido ao fato de sua importância para a vida do cidadão comum, que pode exercer seus direitos legais de redigir e impetrar uma ação de HC, sem necessariamente precisar ser representado por um advogado. Fato que ressalta a necessidade de compreendermos a CF, dentre outras leis e princípios gerais do Direito brasileiro, assim como nossos direitos e deveres como cidadãos.

Esperamos que, de forma mais ampla, esta reflexão inicial possa contribuir para o entendimento de que a linguagem não pode ser uma barreira entre uma pessoa e o exercício da sua cidadania. O conhecimento das mais diversas formas de linguagem deve, sim, fazer parte da vida dos indivíduos auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, evidenciamos a SD como modelo didático para o planejamento do professor que pode compor eventos de letramento, em torno de práticas sociais que colaborem para desenvolver as capacidades de linguagem para que estudantes produzam discursos na sociedade, bem como uma aprendizagem significativa e pertinente com a circulação social dessas produções (Magalhães & Cristóvão, 2018).

Reafirmamos o importante papel da escola como agência de letramento, pois é na escola que o jovem deve encontrar o espaço para desconstruir as barreiras que impedem a conscientização da existência

de seus direitos e, portanto, a construção de uma cidadania com dignidade. Assim, nessa relação entre letramento e cidadania, alinhamo-nos à posição de Ramos (1996) quando afirma que a linguagem é um dos instrumentos mais eficazes para a difusão e para o engajamento social do conhecimento jurídico.

Ainda sobre as relações entre o letramento e a cidadania, destacamos a discussão de Covre (1998, p. 10):

[...] só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população. As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser o agente da existência desses direitos. [...] Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo.

Finalizamos com a convicção de que a Educação, a Linguística Aplicada e o Direito são áreas férteis para pesquisas inter/multidisciplinares que envolvam a linguagem, o letramento e a sociedade sob diferentes perspectivas e podem contribuir para o desenvolvimento humano de forma abrangente, pois “conhecer é, sobretudo, transformar” (Ramos, 1996, p. 108).

# Legal Literacy In High School: *Habeas Corpus* And The Guarantee Of The Right To Freedom

## Abstract

This initial theoretical and interdisciplinary work, which combines Applied Linguistics and Law studies, was built from Sociodiscursive Interactionism approach (SI, Bronckart, 2003, 2006, 2010). SI presupposes language as a means of expressing psychological processes, besides founding and organizing instrument of these processes in their specifically human dimensions (Bronckart, 2006). The objective is to discuss the relevance of including legal genres (LG) teaching them from the SI perspective at regular school, also reflecting on the possible contributions of this inclusion for the development of legal literacy and, consequently, for the citizenship development focusing on human rights. Law studies also contributed to the work, as well as the Brazilian legislation and international documents on the subject. *Habeas corpus* as an LG was evidenced by its peculiar characteristics, such as the non-mandatory nature of a lawyer to have it filed. The study is concluded by highlighting the didactic sequence model (Schneuwly & Dolz, 2004) as an enhancer for the appropriation of LG by young individuals in high school. It greatly contributes, therefore, to the development of their citizenship and the understanding of human rights in general.

**Keywords:** Citizenship; Freedom; *Habeas Corpus*; Legal Literacy.

## Notas

- <sup>1</sup> A diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais está na concepção de que os direitos humanos são elaborados e previstos no âmbito internacional e, quando incorporados pelos sistemas constitucionais dos Estados, passam a ser denominados de direitos fundamentais.
- <sup>2</sup> Após a Declaração e Programa de Ação de Vienna de 1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos –, passou-se a não mais dividir os direitos humanos em gerações, considerando que “todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados”.
- <sup>3</sup> Tradução para a expressão *writ*, da língua inglesa.
- <sup>4</sup> A videoaula é apresentada pelo professor de Direito Penal da PUC de São Paulo, Carlos Alberto Zacharias Toron.

## Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BITTAR, E. C. B. *Linguagem jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 27/08/2020.
- BRASIL. *Decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 27/08/2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27/08/2020.
- BRASIL. *Lei 13.964/1019*. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil\_03/\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13964.htm#art3. Acesso em: 27/08/2020.

BRASIL. *Lei 9.394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27/08/2020.

BRONCKART, J. P. 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.

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

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

CABRAL, K. S. G.; JÚNIOR, P. de O. *Alfabetização e/ou letramento jurídico*: Exercício de cidadania e uma concepção de formação acadêmico-profissional. 2011. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/19458/alfabetizacao-e-ou-letramento-juridico>. Acesso em: 10/12/2020.

CAPEZ, F.; COLNAGO, R. *Prática Forense Penal*. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAPEZ, F. *Curso de Processo Penal*. São Paulo: Saraiva, 2014.

CAVALIERI FILHO, S. *Programa de sociologia jurídica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

COMPARATO, Fabio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 2/03/2017.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MELLO FILHO, José Celso de. *Constituição Federal Anotada*. São Paulo: Saraiva, 1984.

MORAES, A. *Direito constitucional*. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

PAZ, A. M. de O. A escrita processual na prática dos registros de ordens e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, D.; GALVÃO, M.; DIAS, V. C. de A. (Org.). *Dizeres Dísparos*: ensaios de literatura e linguística. João Pessoa: Ideia, 2010.

PEREIRA, R. C. M. Do social ao psicológico: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCCA, M. Del Pilar (Org.). *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acesos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-142.

PEREIRA, R. C. M. Letramento jurídico: uma análise sócio subjetiva do gênero sentença. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 48, p. 159-175, jun. 2014.

RAMOS, A. G. *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, R. V. C.; PAZ, A. M. de O. Letramento jurídico: um estudo sobre a escrita no trabalho da magistratura e bacharéis em direito que atuam em vara trabalhista. In: JORNADA NACIONAL DO GELNE, 25, 2014. *Anais...* Natal, EDUFRN, 2014. p. 1-12.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos e ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Tradução Roxane Rojo. *Gêneros orais e*

*escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. A. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

TULLIO, C. M. Gêneros textuais jurídicos: Petição inicial, contestação e sentença. *Intersecções*, Jundiaí, v. 4, p. 268-285, 2011.

VENOSA, S. de S. *Introdução ao Estudo do Direito*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.