

Letramentos e Gêneros Discursivos Jurídicos no Ensino Médio: Possibilidades de Estudo a Partir da Base Nacional Comum Curricular

Literacies and Legal Discursive Genres in High School: Possibilities for study from the Common Curricular National Base

Matheus Gazzola Tussi*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo defender o estudo de gêneros discursivos jurídicos no ensino médio a partir da proposta contida na Base Nacional Comum Curricular, tendo como fundamentação teórica os estudos dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ROJO; BARBOSA, 2015) e dos letramentos (STREET, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; KLEIMAN, 2007). Perspectivas contemporâneas de estudos linguísticos consideram o letramento como prática social, cujas características variam conforme o âmbito discursivo, intermediada por contextos diferentes de identidade e poder. A partir disso, o ensino ultrapassa a visão dicotômica entre letrados e iletrados para uma visão que reconhece uma multiplicidade de letramentos. Para dar conta disso, nos currículos escolares e nos livros didáticos aparece uma gama de gêneros discursivos considerados relevantes para a educação básica. Porém, entendemos que têm ficado de fora dessa seleção os textos jurídicos, cujo estudo é fundamental para a formação de cidadãos pelo entendimento institucional e legal que propiciam ao aluno e que lhe serve de base para sua movimentação social após a escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai ao encontro dessa perspectiva ao inserir, dentre os focos de estudos de língua portuguesa, o campo de atuação na vida pública, formado por gêneros discursivos que regulam a vida em sociedade. Nesta pesquisa é feita uma análise da BNCC com vistas às possibilidades de estudo, no ensino médio, de gêneros discursivos que circulam no campo de atuação da vida pública.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos; Gêneros discursivos jurídicos; Ensino médio; BNCC.

ABSTRACT: This article aims to defend the study of legal discursive genres in high school from the proposal contained in the Common National Curriculum Base, having as theoretical foundation the studies of discursive genres (BAKHTIN, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ROJO; BARBOSA, 2015) and literacy (STREET, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015; KLEIMAN, 2007). Contemporary perspectives of linguistic studies consider literacy as a social practice, whose characteristics vary according to the discursive scope, mediated

* Bacharel em Direito e Licenciado em Letras – Português. Mestre em Ciências Sociais (PUCRS) e Mestrando em Educação (UERGS). E-mail: gt-matheus@yahoo.com.br.

 10.46230/2674-8266-12-3114

Distribuído sobre



by different contexts of identity and power. From this, teaching goes beyond the dichotomous view between literate and illiterate to a view that recognizes a multiplicity of literacies. To account for this, in school curricula and textbooks, there is a range of discursive genres considered relevant to basic education. However, we understand that legal texts have been left out of this selection, whose study is fundamental for the formation of citizens through the institutional and legal understanding they provide to the student and which serves as a basis for their social movement after school. The Common National Curriculum Base meets this perspective by inserting, among the focuses of Portuguese language studies, the field of public life's acting, formed by discursive genres that regulate life in society. In this research, an analysis of the BNCC is made with a view to the possibilities of studying, in high school, the discursive genres that circulate in the field of public life's acting.

KEYWORDS: Literacies; Legal discursive genres; High school; BNCC.

INTRODUÇÃO

Historicamente, há uma percepção social de que as aulas de língua portuguesa se reduzem ao ensino de algumas regras que fazem a “boa” escrita. Desse modo, com o ensino de tais regras, a escola levaria o aluno a ser “letrado”. A partir do aparecimento da noção de “gênero textual/discursivo”¹, especialmente incluído nos currículos depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, o cenário mudou muito. No entanto, percebemos que a ideia de “letrado”, agora, muitas vezes se refere aos alunos que fazem bem ou mal a chamada “redação escolar”. Desse modo, os estudantes seriam separados em dois grupos: os que sabem fazer a redação (portanto, letrados) e os que não sabem (portanto, iletrados). Importante dizer que essa compreensão é vista no senso comum, não sendo um conceito de letramento adequado e que, portanto, não é utilizado neste trabalho.

Entendemos, de fato, que na escola há múltiplos letramentos possíveis a partir de gêneros diversos e dentro de campos de atuação social específicos. Nesses termos, observamos que há alguns gêneros que têm sido privilegiados na escola e outros, esquecidos, como os que levam o sujeito a entender o aparato legal e institucional do seu país e do mundo, os textos jurídicos. Por isso, este artigo defende o estudo dos gêneros discursivos jurídicos na escola, especificamente na etapa do ensino médio, com o fim de formar cidadãos que possam entender os textos que regulam a vida em sociedade e assim se movimentar socialmente. A oportunidade já está colocada a partir da consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inclusão do campo de atuação na vida pública como um dos campos de estudo de língua portuguesa. O objetivo é o de esclarecer o lugar dos textos legais na estrutura da BNCC e, assim, perceber possibilidades de estudo na educação básica.

Em um primeiro momento serão destacados aspectos teóricos dos letramentos e dos gêneros discursivos, de modo a entrelaçá-los com vistas a percebê-los sob a perspectiva dos campos de atuação social. Em seguida, será analisado o campo de atuação na vida pública e como os gêneros discursivos jurídicos são tratados pela BNCC. Ao fim, lançaremos algumas linhas sobre possibilidades de estudo dos

¹ Como informam Rojo e Barbosa (2015), o termo “gêneros discursivos” é comumente utilizado por autores de inspiração bakhtiniana, como é o caso desta pesquisa. Outros autores utilizam o termo “gêneros textuais”. Marcuschi (2008) defende que essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo quando se pretende identificar algum fenômeno específico.

textos legais em concordância com a nova normativa brasileira.

1. LETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA

1.1 LÍNGUA COMO INTERAÇÃO E LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

A língua e o seu ensino são processos já observados por diferentes autores em diferentes épocas e com diferentes enfoques. Bakhtin observou que, de um lado, há aqueles que veem a língua sendo organizada por um sistema estável e imutável de formas linguísticas. Por outro lado, há percepções que conferem à criação individual o fundamento da língua. Ao criticar as duas posições, o pensador russo advogou em favor da ideia de que a realidade fundamental da língua é a interação verbal: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2006, p. 127, grifos no original).

Antunes (2003, p. 41) identifica duas “tendências” que “têm marcado a percepção dos fatos da linguagem”:

- a. uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b. uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

A segunda tendência é a concepção interacionista de linguagem, que, para Antunes (2003, p. 41), “possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante”. A autora ainda explica:

Ou seja, a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41, grifos no original)

Antunes (2003, p. 42) afirma que do pressuposto interacional deriva “o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos”. A partir disso é que se deve “constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las”.

Marcuschi (2008, p. 21, grifos no original) salienta que Bakhtin, Mead, Vygostky e outros² ressituararam a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para o campo do discurso em seu contexto sociointerativo. A perspectiva sociointeracionista com a qual trabalha é a de que “o *enunciado* se torna a *unidade concreta e real* da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais”, o que se reflete em quatro pontos centrais com os quais concordamos e que norteiam a presente pesquisa:

² Bronckart (2005) informa que a posição interacionista foi defendida por inúmeros autores do início do século XX além dos já citados: Bühler, Dewey, Dilthey, Politzer, Spranger, Wallon etc.

- (a) na *noção de linguagem* como atividade social e interativa;
- (b) na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação;
- (c) na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados e
- (d) na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída.

Para o autor, “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos e discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. Sua ideia nuclear é a de que “*não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas*”, o que quer dizer que “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, p. 22-23, grifos no original).

Abandonar uma concepção reducionista da língua e de seu ensino e admitir uma visão interacional implica não conceber apenas o aspecto cognitivo, mas também as relações históricas, sociais e de poder imbricadas na língua em uso. Nesse quadro, é fundamental o conceito de “letramento”, já bastante utilizado nos campos da educação e das ciências linguísticas. O ponto de partida é a noção fundamental de que o processo de letramento é distinto da alfabetização, embora sejam conceitos muitas vezes confundidos. Afora isso, é um processo múltiplo e complexo que perpassa toda a etapa escolar, não apenas nos primeiros anos, e, em uma visão mais ampla de educação, continua na vida do sujeito enquanto este se mantiver apto a aprender.

Soares (2004, p. 7) refaz o percurso desse conceito e de suas imbricações com a alfabetização. A autora considera que o letramento nasceu em meados da década de 1980 pela “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Ele aparece no Brasil (letramento), na França (*illettrisme*) e em Portugal (literacia) para nomear um fenômeno distinto da alfabetização. Já nos Estados Unidos e na Inglaterra a palavra *literacy* já estava dicionarizada, mas se tornou um campo de estudo na mesma época a fim de se diferenciar daquilo que em língua inglesa se conhece como *reading instruction* ou *beginning literacy*. Da mesma época é a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (Unesco) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, com o que se pretendia que as avaliações internacionais sobre leitura e escrita fossem além da mera capacidade de ler e escrever.

O letramento pode ser visto, sob um ponto de vista cognitivo, como um conjunto de capacidades individuais, como competências adquiridas pelo indivíduo, o que comumente é tentado medir por meio de avaliações oficiais. Dionísio (2007) chama essa perspectiva de “reduzora”, pois é apenas situada no sujeito. Por outro lado, o letramento pode ser visto como *prática social que envolve o texto escrito*. Nesse sentido, é percebido de modo plural, com outras linguagens que não apenas a verbal, já que as práticas sociais integram a vida das pessoas, são utilizadas para atingir fins específicos, não sendo apenas um

conjunto de competências “que estão armazenadas na cabeça das pessoas” (DIONÍSIO, 2007, p. 210).

Essa visão mais abrangente, distanciada da concepção focada no indivíduo, foi desenvolvida por alguns estudiosos com base em pesquisas etnográficas. Chamadas de Novos Estudos do Letramento, essas pesquisas buscaram identificar não o que as pessoas “sabem” sobre os textos escritos, mas sim o que elas “fazem” com o letramento e como os textos estão integrados nas suas vidas (DIONÍSIO, 2007).

Conforme Fiad (2017, p. 90), os Novos Estudos do Letramento apresentaram “críticas à concepção de escrita da cultura ocidental, que privilegia os gêneros do discurso das classes dominantes” e que considera “a escrita e a leitura como neutras, independentes dos processos sociais, históricos e culturais”. Esses estudos, por sua vez, veem o letramento como prática social, “dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve”. Entende-se, assim, que há “diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais”. Sendo assim, não haveria apenas um letramento, “mas letramentos, a depender dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais”.

Com isso, passamos a falar em letramentos como *práticas sociais situadas*, ou seja, dependentes dos contextos sociais, jamais neutras e uniformes. Street (2006, p. 466) menciona que não é possível pensar em letramento como uma “coisa única e compacta”, pois “existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais”.

Tinoco (2008) observa duas definições do conceito de letramento: uma primeira ligada a um estado ou condições de um grupo ou indivíduo ao apropriar-se da escrita; já a segunda o associa a práticas sociais que constroem relações de identidade e poder. A primeira concepção está ligada a percepções reducionistas sobre a língua, como escrita = codificação e leitura = decodificação, ou seja, com foco apenas nos aspectos cognitivos e estruturais, dissociando os aspectos sociais e políticos das práticas de leitura e escrita. Na segunda concepção aparecem os elementos da situação de comunicação, os valores, as representações. A autora destaca as maiores possibilidades da segunda definição:

Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (desvelando as ‘naturalizações’ das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários). Tudo depende dos interesses dos que o estiverem colocando em prática. (TINOCO, 2008, p. 110)

Essas duas concepções são chamadas por Street³ (1984 apud TINOCO, 2008) de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de letramento, assim explicadas por Tinoco (2008, p. 111):

a adjetivação que os acompanha indica a orientação privilegiada por um e outro: no caso do modelo ‘autônomo’, as habilidades técnicas que envolvem o letramento (reconhecimento fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases, produção de redações); no modelo ‘ideológico’, os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade. (TINOCO, 2008, p. 111)

Street (2014) salienta que o modelo autônomo de letramento tem sido dominante na teoria educacional e desenvolvimental, sendo representado como se fosse simplesmente natural, e não situado

3 STREET, Brian V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ideologicamente. O autor afirma o seguinte a respeito do modelo ideológico:

Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. (STREET, 2014, p. 146)

O autor esclarece que o termo “ideológico” não está sendo utilizado em seu sentido marxista “de ‘falsa consciência’ e dogma simplório”, mas como “lugar de tensão entre *autoridade e poder*, de um lado, e *resistência e criatividade individual*, do outro”, tensão esta que “opera por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a língua e, claro, o letramento” (STREET, 2014, p. 173, grifos meus).

No modelo “ideológico” é reconhecida uma multiplicidade de letramentos, relacionados a contextos culturais específicos e associados a relações de poder e ideologia (STREET, 2006). Portanto, a partir dessa perspectiva, “precisamos ser capazes de indicar que a noção de um letramento com ‘L’ maiúsculo e singular é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 147).

Street (2014, p. 172) informa que o modelo ideológico não procura “negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita”, mas sim percebê-los como aspectos da cultura e de estruturas de poder. “Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.”

Sabendo, então, que os letramentos são plurais e envolvem mais do que habilidades meramente técnicas, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466). Na escola, então, “o aluno está aprendendo *modelos culturais de identidade e personalidade*, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154, grifos meus).

De acordo com Kleiman (2007, p. 4), o letramento está para uma concepção social de escrita assim como a aprendizagem de leitura e de produção textual enquanto competências e habilidades está para a concepção de cunho tradicional. Nesse ponto de vista, ler e escrever formam um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas “progressivamente” até se chegar a uma suposta competência ideal, de um “usuário proficiente de língua escrita”. Por outro lado, para os estudos do letramento a leitura e a escrita são “práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

De qualquer modo, as práticas sociais – e, portanto, os letramentos – não ocorrem na sociedade de maneira desorganizada, mas sim em esferas, em campos, em âmbitos de atividade que têm suas particularidades, suas regras, seus valores. Em tais campos nos deparamos com certas estruturas linguísticas que possibilitam as diferentes maneiras de falar, de escrever e de se comunicar: os gêneros discursivos.

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

Em todos os momentos de nossa vida nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, mesmo

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 12 n. 1	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

sem nomeá-los: em um breve bom-dia; ao ver o jornal televisivo; quando lemos uma notícia; em conversas; ao observar uma receita; nas tantas mensagens que enviamos; ao discutir no jogo de futebol; quando cantamos parabéns; ao escrever no diário; em denúncias; ao contar um segredo. Nesse sentido, onde há texto, onde há discurso, ou seja, onde há comunicação, necessariamente encontramos os gêneros discursivos.

Rojo e Barbosa (2015) fazem uma retomada do conceito de “gêneros”, cuja reflexão se iniciou ainda na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, que pensavam sobre poética e retórica. O termo aparece primeiro em Platão, na *República*, que apontava três gêneros literários: o épico, o lírico e o dramático. Aristóteles, na *Poética* (334 a.C.), trata especialmente da tragédia, da comédia e da epopeia. Já na *Retórica* (330 a.C) ele recorre ao conceito de gênero para enumerar os gêneros retóricos: deliberativo ou político; forense ou judicial; e demonstrativo ou epidítico.⁴ Os domínios da arte poética e da vida cidadã – gêneros literários e gêneros da oratória pública – são retomados e aprofundados no Renascimento, permanecendo essa separação até a modernidade e o início do século XX.

Mikhail Bakhtin, junto a seu Círculo⁵, foi o autor que estendeu essa reflexão dos gêneros a todos os textos e discursos, sem distinção ou divisão, a partir da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929. Portanto, como dizem as autoras, nessa obra se expandiu “para a vida o que antes se restringia à arte” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42).

A famosa definição de gêneros do discurso vai aparecer depois, em *Estética da criação verbal*, de 1952-53: “cada campo⁶ de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos no original).

Para Marcuschi (2007, p. 25, grifos meus), “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em *textos situados* em comunidades de *práticas sociais* e em *domínios discursivos específicos*”. Considerando a língua como atividade social, histórica e cognitiva, o pressuposto é o de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Nesse sentido, não se privilegiam os aspectos formais e estruturais da língua, mas sim sua natureza funcional e interativa (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Temos em Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) a possibilidade de perceber os gêneros discursivos sob dois pontos de vista essenciais: o uso e a aprendizagem. Como já referido, nas situações de comunicação os gêneros são um instrumento que dá suporte para a atividade de linguagem (os autores chamam de “megainstrumento”). Já na aprendizagem, eles se tornam uma referência para os aprendizes. Na escola, portanto, há uma realidade complexa, na qual ocorre o que os autores chamam de “desdobramento”:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda *uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia*, uma vez que é instaurada com fins de

4 Os primeiros eram voltados a aconselhar ou desaconselhar, com caráter futuro; o segundo grupo teria a função de acusar ou defender, sendo dirigidos ao passado; os últimos refletiam o elogio ou a censura, sendo voltados ao presente.

5 Na questão dos gêneros, o Círculo primeiro discutiu com os formalistas russos sobre a abordagem dos gêneros poéticos, criticando o foco dado às propriedades formais.

6 Rojo e Barbosa (2015) informam que a tradução de 2003 foi feita diretamente do original e teria corrigido alguns equívocos da anterior, de 1997, na qual aparecia o termo “esfera” em lugar de “campo”.

aprendizagem. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65, grifei)

Portanto, o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. Nas palavras dos autores, “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70).

Como já referido, as práticas sociais não ocorrem na sociedade de maneira desorganizada, mas sim “em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são ‘situadas’ em esferas de atuação específicas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 56).

Essas grandes áreas de atuação podem ser denominadas de diversas formas. Rojo e Barbosa (2015, p. 59) defendem a noção de *esfera/campo de comunicação verbal*, dialogando especialmente com Max Weber e Pierre Bourdieu. Marcuschi (2008, p. 194) dispõe os gêneros em *domínios discursivos*⁷, entendendo-os como esferas da vida social ou institucional nas quais “se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. O autor então organiza os gêneros discursivos nos seguintes domínios discursivos: instrucional (científico, acadêmico e educacional); jornalístico; religioso; saúde; comercial; industrial; jurídico; publicitário; lazer; interpessoal; militar; e ficcional.

A Base Nacional Comum Curricular utiliza a nomenclatura “campo de atuação” para tratar dessas diferentes áreas. A versão para o ensino médio altera o conceito para “campos de atuação social”, referindo o seguinte:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BNCC, p. 477)

Desse modo, considerando a perspectiva contemporânea dos Novos Estudos do Letramento, que observa o letramento como prática social situada, dependente do contexto e permeada por relações de identidade e poder, temos uma relação direta entre letramentos e gêneros discursivos. Tais conceitos estão relacionados nos campos de atuação, *locus* em que as práticas sociais geram e desenvolvem essas formas relativamente estáveis de enunciados.

Rojo e Barbosa (2015, p. 71) resumem essa relação da seguinte forma:

[...] há uma visível vinculação entre as práticas sociais, os tipos de interação verbal, os gêneros e as esferas de atividade. Cada uma dessas esferas/campos de atividade, ao mesmo tempo, engendra e é engendrada por certos tipos de interação verbal admitidas nas práticas sociais, o que nos permitiria falar, então, em ‘esferas/campos de comunicação’. Nestas, circulam certos gêneros que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais, pelo jogo de interesses e pelas finalidades próprias dessas esferas e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso – os gêneros – mediante as quais se materializa seu funcionamento. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 71)

7 “[...] os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos discursivos que em última instância desembocam na estabilização de gêneros discursivos. E eles também organizam as relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Portanto, serão necessários múltiplos letramentos para dar conta das dinâmicas presentes em cada campo de circulação dos discursos. Esses letramentos correspondem aos gêneros presentes em cada campo. Ainda, se pensarmos no sujeito que transita por diversos campos, dadas as suas variadas identidades na sociedade contemporânea, mais complexos e múltiplos serão os letramentos. Esses são desafios para o ensino.

Um desses campos de circulação dos discursos é chamado pela BNCC de campo de atuação na vida pública. Nesse campo há práticas sociais específicas e uma interação verbal mediada por certos gêneros, dentre os quais os gêneros discursivos jurídicos. Seu estudo na educação básica é uma oportunidade criada pela nova normativa brasileira.

2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS JURÍDICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA OPORTUNIDADE CRIADA PELA BNCC

Com base nas perspectivas acima indicadas, entendemos que é preciso pensar na inclusão dos gêneros discursivos jurídicos na escola, especialmente na etapa do ensino médio. A BNCC traz essa oportunidade com a indicação do campo de atuação na vida pública como um dos focos de estudo de língua portuguesa.

2.1. OS GÊNEROS E OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL NA BNCC

A BNCC inova ao trazer a noção de campo de atuação social como um dos seus principais eixos organizadores. O texto da Base diz que “a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação” indica a “importância da contextualização do conhecimento escolar”, ou seja, que “essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BNCC, 2018, p. 84). No ensino médio são cinco os campos de atuação social: da vida pessoal; artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e de atuação na vida pública.

Figura 1 – Os campos de atuação social da BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC, p. 493

A BNCC não contém uma noção precisa de gênero nem explicita listas exaustivas de gêneros específicos. Na área de linguagens, em cada campo de atuação social o documento faz breves referências aos gêneros, adjetivando-os ora como discursivos, ora como textuais. Quando explicita o componente de língua portuguesa, diz que, em comparação com o ensino fundamental, no ensino médio a BNCC leva em conta: “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (p. 491).

Depois a BNCC vai mencionar, em cada campo, alguns gêneros que considera relevantes, dentro das habilidades da área, mas sem indicar a obrigatoriedade de um ou outro. Para o ensino médio, também há liberdade para que os currículos manejem essas habilidades (e os gêneros delas decorrentes) em qualquer uma das três séries.

Os campos de atuação social são norteadores da escolha dos gêneros a serem estudados na educação básica, mas não há uma seriação já definida, ficando a cargo das redes a inclusão nos currículos em qualquer uma das três séries. Consideramos que a eleição desses campos é muito bem-vinda para a escola a fim de superar de vez a dicotomia “letrado x iletrado” que ainda ressoa na educação básica tendo como texto único norteador a tradicional redação.

Ao sujeito letrado deverá ser reconhecida a compreensão de gêneros gerados e desenvolvidos fora da escola, mesmo os mais informais. Dentro da escola, é preciso desenvolver a capacidade de transitar por diferentes campos por meio de gêneros discursivos próprios desses campos e que deem conta dos contextos, das identidades e das relações de poder de cada um.

2.2. O CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA E O ESTUDO DE GÊNEROS DISCURSIVOS JURÍDICOS NO ENSINO MÉDIO

Não é da tradição escolar brasileira destacar os gêneros discursivos jurídicos na educação básica. Alguns estudos se debruçaram em pesquisar os principais livros didáticos e não referiram a presença dos gêneros jurídicos⁸. Porém, a partir da construção do campo de atuação na vida pública, a BNCC indica claramente que eles deverão aparecer.

A BNCC diz que o campo de atuação na vida pública inclui “os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade”. Além disso, estão incluídos também os “discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.)”. Para a Base, a exploração desses textos “permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (BNCC, 2018, p. 489).

Entendemos que, mesmo que nosso estudo esteja focado no ensino médio, é importante considerar o que a Base indica para o ensino fundamental, com vistas a uma percepção mais global da questão. Para essa etapa, a Base (2018, p. 147-149) remete a várias habilidades referentes às práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Destacamos as seguintes:

Para a leitura, “identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes” e analisar

8 Como Silva, Silva e Silva (2013) e Espíndula (2009).

efeitos de sentido relacionados à linguagem (EF69LP20). Na produção de textos, “contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola” (EF69LP23). No que se refere à oralidade, “discutir casos [...] que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc.” (EF69LP24). Por fim, na análise linguística/semiótica, “analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política [...] e textos reivindicatórios” (EF69LP27).

Já na parte do ensino médio, o texto refere que no centro do campo de atuação na vida pública estão a “ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos”. Refere também que nessa etapa “ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social” (BNCC, 2018, p. 502). A Base indica apenas cinco habilidades para o campo de atuação da vida pública no ensino médio, das quais destacamos uma delas:

(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres. (BNCC, 2018, p. 514)

Quais seriam, então, os textos a serem estudados na escola? Quando se dedica ao ensino fundamental, a BNCC exemplifica o que seriam os gêneros legais e normativos:

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). (BNCC, 2018, p. 136)

Já na parte do ensino médio, a BNCC refere que as habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa:

envolvem a ampliação do domínio contextualizado de gêneros já considerados em outros campos – palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, anúncio (de campanhas variadas) – e de outros gêneros, como discussão oral, debate, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *on-line*, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquête, relatório etc. (BNCC, 2018, p. 512)

Portanto, a Base não especifica todos os gêneros a serem incluídos no campo de atuação na vida pública. Porém, ela referencia três textos que julgamos essenciais para um estudo de gêneros discursivos jurídicos: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no âmbito interno, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no plano internacional. A Constituição Federal é a lei maior do país, o

que já justifica o seu estudo. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, é um exemplo de lei infraconstitucional que dialoga diretamente com os alunos do ensino médio. Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos possibilita discutir um dos temas mais relevantes em âmbito internacional e também o processo de negociação entre países e a internalização dos acordos internacionais.

Tendo em vista o aparato teórico aqui colocado e o que estabelece a BNCC, consideramos que um estudo de gêneros discursivos jurídicos como prática social não deve considerar apenas o entendimento do texto legal como suficiente, mas sim de todo o aparato jurídico e das relações de poder e identidade que circundam esse texto e lhe conferem sentido na sociedade. Desse modo, o estudo pode partir da língua portuguesa, mas precisa abarcar outras áreas, ou seja, ser interdisciplinar.

Em um âmbito mais próprio da linguagem, consideramos relevante incluir: aspectos linguísticos que constituem a forma desses gêneros e que estabelecem relações de sentido; a construção do gênero a partir de capítulos, artigos, incisos e alíneas; a percepção da formalidade da linguagem e do uso histórico da linguagem bacharelesca como princípio de manutenção de uma elite letrada e de afastamento da população em geral; as diferentes interpretações possíveis do texto legal e a utilização dessas possibilidades por diferentes sujeitos no plano judicial (advogados, promotores, juízes); como as lacunas e as diferentes interpretações fazem com que a linguagem se torne meio de tentativas de burlar ou se beneficiar da própria lei.

Por ser de suma importância o estudo ser construído a partir de um espaço interdisciplinar, é preciso incluir uma ampla discussão, em diálogo com as ciências humanas, sobre o contexto mais geral da construção do gênero, com temas como: a estrutura jurídica brasileira; a hierarquia das leis no Brasil; os sujeitos e entes responsáveis pela proposição de leis; o caminho entre a proposta e a promulgação de leis; a internalização das normas internacionais; as lacunas da legislação e como elas podem ser preenchidas; a discussão em torno da constitucionalidade das leis; a efetividade das leis e o impacto da sua não efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, o estudo de gêneros discursivos jurídicos não tem tido muito espaço na educação básica em geral e no ensino médio em particular. O que se percebe é que há outros gêneros que são privilegiados, especialmente os informativos, como notícias e reportagens, e os dissertativo-argumentativos, como o artigo de opinião e a redação escolar.

Porém, com a organização proposta pela BNCC em campos de atuação social, surge a oportunidade de incluir os gêneros discursivos jurídicos em um estudo que os contextualize dentro do campo de atuação na vida pública, no qual estão os textos que regulam a vida em sociedade. Nesse sentido, conhecê-los e estudá-los é um modo de auxiliar o sujeito a entender e a se movimentar no mundo em que vive.

Defendemos neste artigo que o estudo dos gêneros discursivos jurídicos parta da língua portuguesa e tenha um amplo espaço interdisciplinar, em diálogo especialmente com as ciências humanas. Só assim o texto será compreendido de forma ampla, de acordo com sua função na sociedade e a partir das relações por ele criadas e intermediadas. Trata-se, desse modo, de considerar os gêneros discursivos – e os letramentos correspondentes – como práticas sociais situadas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2019.
- BRONCKART, J-P. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: MENENDEZ, Fernanda Miranda. **Análise do discurso**. Lisboa: Hugin Editores, 2005. p. 37-79. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37567>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.
- ESPÍNDULA, D. V. I. Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento. **Revista Recorte**, v. 6, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2043>. Acesso em: 29 nov. 2018.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.
- SILVA, T. X. da; SILVA, J. C.; SILVA, E. A. A recorrência e o uso dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 256-273, nov. 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/241>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2019.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 8, p. 465-488, 2006.

TINOCO, G. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.