

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**ALESSANDRA GOMES VARISCO**

**O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO  
PETIÇÃO INICIAL NO ENSINO SUPERIOR: um caminho para o  
letramento jurídico**

**Itatiba**

**2024**

**ALESSANDRA GOMES VARISCO – R.A. 002202002138**

**O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO  
PETIÇÃO INICIAL NO ENSINO SUPERIOR: um caminho para o  
letramento jurídico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
Francisco, como requisito parcial para obtenção do  
título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores,  
Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto

**Itatiba**

**2024**

378.146 Varisco, Alessandra Gomes  
V43t O trabalho com a sequência didática do gênero petição inicial  
no ensino superior: um caminho para o letramento jurídico /  
Alessandra Gomes Varisco. – Itatiba, 2024.  
165 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
Francisco.

Orientação de: Milena Moretto.

1. Sequência didática. 2. Petição inicial. 3. Letramento  
jurídico. I. Moretto, Milena. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

Alessandra Gomes Varisco defendeu a tese intitulada: “O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO PETIÇÃO INICIAL NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO JURÍDICO”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Milena Moretto  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Luzia Bueno  
Examinadora

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
Examinadora

Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato  
Examinadora

Profa. Dra. Raquel Gonçalves Octávio  
Examinadora

Dedico esta tese a minha filha, Shira, que me trouxe novo  
olhar sobre a consistência da vida.

## AGRADECIMENTOS

Sempre primeiramente a Deus, pela vida grandiosa que me deu e pelo seu Amor ao próximo.

Aos meus pais, José Varisco Omoboni e Mirtes Gomes Cezarini Varisco (ambos *in memoriam*), exemplos de que uma vida lastreada na educação transforma caminhos.

À minha filha, Shira, que me trouxe consciência e nova perspectiva de vida.

Ao meu companheiro de vida, Yakov, que sempre me apoiou e me deu o presente mais lindo possível.

À minha orientadora, Dra. Milena Moretto, pela paciência, dedicação e divina compreensão com o humano do ser; pelas horas dedicadas ao meu trabalho (além dos demais que também orienta). Pela justiça que faz à função que ocupa.

A todos os professores do curso que iluminaram meu conhecimento, em especial Dra. Ana Paula de Freitas, Dra. Adair Mendes Nacarato, Dra. Luzia Bueno, Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, Dra. Maria de Fátima Guimarães e Dr. Allan Coelho.

À Universidade São Francisco – USF, por me dar oportunidade em realizar mais essa pesquisa.

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos, cujo apoio financeiro ajudou-me sobejamente.

Aos Examinadores e à banca examinadora deste trabalho, Dra. Milena Moretto, Dra. Luzia Bueno, Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, Dr. Fábio Marques de Souza, Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, Dra. Raquel Gonçalves Octávio e Dra. Daniela Dias dos Anjos, que muito contribuíram e contribuem para a solidez da pesquisa.

Aos meus pais de coração, Sandra e Claudemir (Goda), e à minha vó de coração, Terezinha Inácia, que provaram que família é aquela em quem se pode confiar.

Aos meus amigos professores, coordenadores, vice-reitor e alunos do UNIESI – Centro Universitário de Itapira, especialmente ao vice-reitor, William Zacarioto, e à coordenadora do curso de Direito, Denise Ribeiro. Sempre me fez sentido estar lá.

Às minhas grandes amigas e excelentes profissionais, doutoras em Educação, Mara Ortiz e Melissa Bresci, que me incentivaram a seguir carreira acadêmica desde antes de eu imaginar iniciá-la.

Aos meus amigos que fiz no Mestrado e que da academia foi além na vida em mim, Viviane Caodaglio, Felipe Cavalaro e Rita Manfrim.

Aos meus eternos amigos: Andréia Nicoleti, Cecília Stefanini, Giovana Bertini, Helaine Zili, Jaqueline Lerio Pereira da Silva, Melissa Salaro Bresci, Pedro Henrique Colauto, Rachel Bartolomei, Sonali Teodoro, Thiago Fávaro, Viviane Andrade Caldeira, companheiros de toda uma vida, nas alegrias e nas tristezas; uma (minha) verdadeira família.

“Viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores” (FARACO, 2009, p. 22)

VARISCO, Alessandra Gomes. **O trabalho com a sequência didática do gênero petição inicial no ensino superior**: um caminho para o letramento jurídico. Tese (Doutorado em Educação). 2023. 165 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

## RESUMO

O presente trabalho, financiado pela Capes<sup>1</sup>, está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas e focaliza o trabalho com a sequência didática do gênero petição inicial no ensino superior como instrumento para o desenvolvimento do letramento jurídico. Hoje, muitos estudantes adentram no ensino superior sem ter noções básicas de leitura e escrita, práticas fundamentais para o desenvolvimento do aluno, tanto no meio acadêmico quanto profissional. No que se refere ao curso de Direito, essa defasagem torna-se ainda mais evidente, pois pode prejudicar o desenvolvimento do letramento jurídico, tão necessário para a produção de diversos gêneros tanto no meio acadêmico como no profissional. Por isso, optamos por trabalhar com a petição inicial, uma vez que ela é peça fundamental para iniciar um processo civil e precisa ser bem redigida já que a clareza e a exposição fundamentada dos fatos denotam aptidão para a profissão. Se ela não for bem redigida, pode ser considerada inepta. Dado esse contexto, a presente pesquisa se desenvolve em torno da seguinte questão de investigação: o trabalho com uma sequência didática do gênero petição inicial para ingressantes do curso de Direito pode contribuir para o letramento jurídico? O objetivo geral é, nesse sentido, compreender as contribuições do trabalho com o gênero petição inicial para o letramento jurídico no ensino superior através das sequências didáticas. Temos ainda como objetivos específicos: 1) compreender se e como a sequência didática do gênero petição inicial realizada possibilitará aos participantes, ingressantes de curso de Direito, o desenvolvimento do letramento jurídico 2) apontar os índices de desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos participantes da pesquisa, na produção inicial e, após a realização da sequência didática, na produção final; 3) identificar as capacidades de linguagem que os alunos já dominavam ou não antes da realização da sequência didática e se houve desenvolvimento na produção final. Para alcançar tais objetivos, no percurso metodológico, primeiramente, elaboramos um modelo didático do gênero petição inicial civil, levantando suas características, e produzimos a partir desse modelo uma sequência didática que pudesse auxiliar os alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem para esse gênero. O trabalho foi realizado com alunos do primeiro ano do curso de Direito de uma instituição de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo, no componente curricular Comunicação Jurídica, ministrada pela pesquisadora. Pautamos nosso trabalho na perspectiva enunciativo-discursiva ao tratar do signo e da relação dialógica; nas considerações dos didaticistas de Genebra para as orientações sobre a produção de modelo didático e sequência didática; e nas considerações de autores que levam em consideração os Novos Estudos do Letramento. Nossas análises foram realizadas a partir das produções inicial e final do gênero petição inicial. Os resultados dessa pesquisa suscitaram reflexões sobre a relevância da elaboração de um modelo didático do gênero petição inicial e do trabalho com a sequência didática, de forma sistematizada, logo no início do curso, para que os alunos se sintam inseridos no meio acadêmico e no contexto profissional em que vão atuar.

**Palavras-chave:** Sequência didática. Petição inicial. Letramento jurídico.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

## ABSTRACT

This work, funded by Capes, is part of the Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices research line and focuses on working with the didactic sequence of the initial petition genre in higher education as an instrument for developing legal literacy. Today, many students enter higher education without having basic notions of reading and writing, fundamental practices for the development of the student, both in the academic and professional environment. As far as the law course is concerned, this gap becomes even more evident, as it can hinder the development of legal literacy, which is so necessary for the production of various genres in both academic and professional environments. That's why we chose to work on the initial petition, since it is a fundamental part of starting a civil case and needs to be well-written, since clarity and a well-founded statement of the facts denote aptitude for the profession. If it is not well drafted, it can be considered inept. Given this context, this research is based on the following research question: can working with a didactic sequence of the initial petition genre for law school students contribute to legal literacy? The general objective is, in this sense, to understand the contributions of working with the initial petition genre to legal literacy in higher education through didactic sequences. We also have the following specific objectives: 1) to understand whether and how the didactic sequence of the initial petition genre will enable the participants, who are new to the law course, to develop legal literacy; 2) to indicate the rates of development of the argumentative capacity of the students taking part in the research, in the initial production and, after the didactic sequence, in the final production; 3) to identify the language skills that the students had or had not mastered before the didactic sequence was carried out and whether there was any development in the final production. In order to achieve these objectives, we first developed a didactic model of the civil initial petition genre, identifying its characteristics, and based on this model we produced a didactic sequence that could help students develop the language skills for this genre. The work was carried out with first-year law students at a higher education institution located in the interior of the state of São Paulo, in the subject Legal Communication, taught by the researcher. We based our work on the enunciative-discursive perspective when dealing with the sign and the dialogical relationship; on the considerations of the Geneva didacticists for guidelines on the production of didactic models and didactic sequences; and on the considerations of authors who take into account the New Literacy Studies. Our analysis was based on the initial and final productions of the initial petition genre. The results of this research led to reflections on the importance of preparing a didactic model of the initial petition genre and working with the didactic sequence, in a systematized way, right at the start of the course, so that students feel inserted into the academic environment and the professional context in which they will work.

Translated with DeepL.com (free version)

**Keywords:** Didactic sequence. Initial petition. Legal literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Modelo didático de gênero .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Ilustração 2 - Etapas da sequência didática .....	74
Ilustração 3 - Produção inicial de Cassiopeia .....	116
Ilustração 4 - Produção final de Cassiopeia.....	120
Ilustração 5 - Produção inicial de Hera .....	124
Ilustração 6 - Produção final de Hera .....	127
Ilustração 7 - produção inicial de Úrsula.....	131
Ilustração 8 - produção final de Úrsula .....	134
Ilustração 9 - Produção inicial de Héstia .....	140
Ilustração 10 - Produção final de Héstia.....	142

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 - foto do jornal O Estado de S. Paulo .....	18
Imagem 2 - foto do aparelho de som da pesquisadora .....	21
Imagem 3 - Letramento acadêmico - quadro de Lousada e Dezutter .....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado das pesquisas encontradas .....	36
Quadro 2 - Gêneros discursivos produzidos no meio acadêmico e no meio profissional.. <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Quadro 3 – Descrição das etapas da sequência didática realizada .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 4 - Grade de correção.....	86
Quadro 5 - Capacidades de linguagem .....	93
Quadro 6 - Ramos e temáticas no/do Direito brasileiro .....	97
Quadro 7 - Exemplares do gênero petição inicial.....	99
Quadro 8 - Modelo didático do gênero petição inicial – conteúdo temático.....	109
Quadro 9 - Modelo didático do gênero petição inicial – construção composicional .....	110
Quadro 10 - Modelo didático do gênero petição inicial – estilo .....	111
Quadro 11 - Quadro-resumo do modelo didático e as suas características analisadas na tese .....	114
Quadro 12 - Análises das produções iniciais e finais dos alunos participantes.....	146

## **LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS**

Tabela 1 – Pontuações das PI e PF dos alunos mencionados .....	89
Tabela 2 - Diferença de pontuação entre a Produção Inicial e Final .....	92
Gráfico 1 - Gráfico comparativo da análise das produções inicial e final dos participantes..	115

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

a.C.	antes de Cristo
d. C	depois de Cristo
CF	Constituição Federal
CPC	Código de Processo Civil
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
EAD	Ensino a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IA	Inteligência artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
STJ	Superior Tribunal de Justiça

## SUMÁRIO

PELAS ANDANÇAS DA EXISTÊNCIA .....	17
Sentidos... sentidos.....	26
INTRODUÇÃO.....	29
Entrecruzando raios: o estado da arte .....	33
CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM E O DISCURSO JURÍDICO .....	44
1.1 Linguagem e ideologia.....	44
1.2 Os gêneros discursivos.....	48
1.3 Os gêneros jurídicos e o discurso argumentativo .....	51
1.4 O gênero petição inicial .....	59
CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: REVISITANDO ALGUNS MODOS DE ENSINAR .....	64
2.1. Letramento acadêmico e profissional: uma discussão necessária.....	64
2.2 O modelo didático do gênero e as sequências didáticas como instrumentos potencializadores para o desenvolvimento do letramento. ....	70
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	75
3.1 O contexto de produção, a instituição e a pesquisa .....	75
3.2 Os participantes da pesquisa e os instrumentos para a produção dos dados.....	88
3.4 Critérios de análise.....	89
CAPÍTULO 4 - CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES .....	95
4.1 Modelo didático do gênero petição inicial.....	95
4.2 Análise dos textos dos alunos participantes.....	116
4.2.1 Produções inicial e final de Cassiopeia.....	116
4.2.2 Produções inicial e final de Hera.....	124
4.2.3 Produções inicial e final de Úrsula.....	131
4.2.4 Produções inicial e final de Héstia .....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	157
APÊNDICES .....	162
A – Constantes do Memorial .....	162

B - Exemplares do gênero Petição Inicial constantes do Quadro 7 .....	163
ANEXOS .....	164
A – Fotografia da primeira página do jornal O Estado de S. Paulo, datada da ida do homem à Lua .....	164
B - Exemplares do gênero selecionados da segunda fase dos Exames de Ordem, constantes do Quadro 7 .....	164
C - Produção Inicial e Final dos Estudantes Cassiopeia, Hera, Úrsula e Héstia .....	165

## PELAS ANDANÇAS DA EXISTÊNCIA

Em dias claros, digo que sou uma pessoa cidadina; em dias nublados, digo que sou uma pessoa da cidadezinha interiorana. Isso porque carrego em mim as vantagens e desvantagens desses dois espaços, já que nasci na pequena cidade de Jacutinga, interior de Minas Gerais (na verdade, fronteira com uma cidade paulista) e, atualmente, resido na cidade de Campinas, segunda maior cidade do interior paulista<sup>2</sup>.

Meu pai, José, minha mãe, Mirtes, e meu irmão, Jefferson, três anos mais novo, constituem, ou melhor, constituíam, nesse plano, minha família mais próxima. Do meu pai, tenho as lembranças de incentivo ao estudo; da minha mãe, o amor pelo cuidado com os filhos e com a (maravilhosa) comida. Jamais me esquecerei de seus quitutes, que eu tento, sem igual sucesso, reproduzir.

Jacutinga é uma pequena cidade, com 25 mil habitantes, aproximadamente. É uma cidade estratégica, visto localizar-se próxima a importantes centros, estando a 100 quilômetros da cidade de Campinas e a 280 quilômetros de São Paulo/Capital. É, então, bem mais perto da capital paulista que da capital mineira (que está distante 500 quilômetros). Também, está próxima do Circuito das Águas Paulistas. A economia predominante encontra-se no setor têxtil, sendo conhecida como ‘capital das malhas’<sup>3</sup>. Como este ramo sofre queda a cada ano, posto que o forte são as vendas de inverno, cada vez mais escassas, a cidade vem se diversificando, recebendo investimentos de outros setores, contando, atualmente, com uma fábrica de tintas, uma fábrica de embalagens plásticas, uma multinacional que fabrica garrafas de vidro, dentre outros.

Mesmo com tantas malharias em minha cidade, nunca me interessei em trabalhar em uma; nem meu pai, que era técnico em contabilidade e possuía uma pequena mercearia na época em que ainda não existiam os grandes mercados.

Desde pequena, sempre fui incentivada a estudar e galgar espaços que conduziam a uma carreira, espaços diversos dos domésticos. Comecei a ler e a escrever desde tenra idade, antes das atividades escolares regulares. Então, quando entrei no que hoje é conhecido como Ensino

---

<sup>2</sup> Dados obtidos em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>. Acesso em 11 jul 2023.

<sup>3</sup> Dados obtidos em <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/jornal-da-eptv-2edicao/videos/v/conhecida-como-a-capital-das-malhas-jacutinga-mg-aproveita-o-friozinho-para-vender/4151576/> [Acesso em 07 jan 2020] e em <https://www.conhecaminas.com/2019/06/jacutinga-capital-das-malhas-do-brasil.html> [Acesso em 07 jan 2020]

Fundamental I, ingressei diretamente na segunda série, após um teste, posto já dispor de vivências alfabetizadoras.

É marcante em mim a memória que tenho de que, com cinco anos de idade, eu já sabia raiz quadrada de três números e desenhava o mapa mundi, com os países e as capitais, algo que meu pai me ensinou e que tinha orgulho em demonstrar para seus fregueses, na venda. Ele me ensinou Matemática básica e os princípios elementares da Língua Portuguesa. Eu gostava muito de brincar de banco, com os (hoje extintos) papéis de depósito que meu pai de lá trazia. Um fato a destacar é que, na quinta série do Ensino Fundamental, a professora pediu para que os alunos realizassem um trabalho sobre a ida do homem à Lua; meu pai conseguiu o jornal do dia desse evento para eu realizar o trabalho. Guardo até hoje esse raro exemplar (Anexo A).

### Imagem 1 - foto do jornal O Estado de S. Paulo



Fonte.: Apolo 11 desce e a 12 tem data. **O Estado de S. Paulo**. Ano 90 – n. 28.924 – 25/07/1969

Minha mãe veio de uma família numerosa, com mais dez irmãos. Ela nasceu na cidade de Alfenas/MG, onde cursou até a quarta série do Ensino Fundamental, momento em que teve que se mudar para Jacutinga, já que meu avô (pai dela), chefe de estação ferroviária, havia sido transferido para lá. Quando ainda estava em Alfenas, estudando, chegou a escrever uma carta para Dom Evaristo Arns, a pedido da diretora da escola, pois escrevia muito bem, e suas professoras diziam-lhe que um dia tornar-se-ia diretora. Chegando em Jacutinga, meu avô entendeu que ela, mulher, não mais deveria estudar, não precisaria mais de estudo. Ela carregou esse dissabor até o fim de sua vida. Lado outro, realizou com primor as atividades da vida, sendo dona do lar com rara percepção sobre administração, finanças, cuidados gerais, além de

muito amor e carinho. Lembro-me de receber dela muito carinho; porém, não me deixava mexer na cozinha, pois, desastrada como sou, podia causar algum acidente.

Sempre fui uma menina muito ‘arteira’, bagunceira, embora aprendesse rapidamente e possuía interesse ímpar no estudo. Pelos primeiros fatos, alguns familiares maternos acreditavam que eu não ‘chegaria a ser alguém’ (como se não fôssemos todos alguém); hoje, esses mesmos familiares comparecem, com honra, a eventos acadêmicos ou profissionais dos quais eu faço parte. Meu avô materno, o chefe da estação, enxergava algo mais em mim, e, em um belo dia, entregou-me seu exemplar do Atlas geográfico, cobiçado por todos os netos. Isso modificou a visão que eu acreditava que ele tinha de mim. E todas as visões dos outros começaram a constituir discursos outros em mim, num processo dialógico do qual eu ainda não entendia bem e não me apropriava conscientemente.

No ambiente escolar, lembro-me de sempre ser incentivada pelas minhas professoras, ‘tias’, como afetivamente nós, alunos, chamávamos. De ‘tia’, do primário, passou a ser ‘dona’, do Ensino Fundamental II, até serem nomeados (pois nessa fase já possuía professores homens) por seus nomes no Colegial, atual Ensino Médio. Cidade pequena que é, a afetividade no contexto escolar transcendia para outros contextos; sempre encontrávamos - até hoje encontramos – os professores nos mercados e demais espaços, parando para conversar conosco e com nossos pais. Eu achava – acho – esse fato uma honra.

O ambiente em que vivi sempre me ofereceu condições para ampliar meus conhecimentos. Meus pais não eram abastados financeiramente, mas faziam o que conseguiam para que eu e meu irmão pudéssemos estar à vontade para estudar e prosseguir nos estudos. Não fiz nenhum curso de línguas e sou autodidata em língua inglesa; não participei de nenhum grêmio, não tinha aulas de ginástica etc.; estudava na biblioteca da minha escola e em casa. Desse modo, havia exercícios que as professoras pediam e eu já havia realizado, porque já aprendia antes; sempre gostei e tive coragem de ir além. As professoras pediam, por tal, para que eu ensinasse os colegas que necessitavam de auxílio, o que fazia com prazer. Nas primeiras séries, quando eu passava entre as carteiras, na sala de aula, eu quase sempre as derrubava, por descoordenação. E minha professora dessa época, tia Sônia, lembrou esse fato há oito anos ao comparecer na minha noite de autógrafos e adquirir meu livro<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> VARISCO, Alessandra. Didática da língua portuguesa. 2ª ed. Itapira: Artexpressa, 2018. Segundo livro de minha autoria. A obra é uma espécie de manual de língua portuguesa, uma compilação de todas as matérias que eu já venho ministrando há muito. Como informo em sua apresentação, o livro é dividido por temas, explicados no início de cada um, iniciando-se com a Morfologia e seguindo-se com os demais tópicos, havendo exercícios no final de cada tópico estudado. O livro, que está em sua segunda edição e segunda tiragem, conta ainda com atividades de interpretação de texto e a elaboração de redação. Meu primeiro livro, de poesias, foi publicado em 2009. VARISCO, Alessandra Gomes. Sublimes inspirações. Casa do Novo Autor Editora: São Paulo, 2009.

Aos nove anos de idade, após eu assistir a um documentário sobre o vulcão Kilauea (Havaí) no programa denominado Fantástico da Rede Globo de Televisão, resolvi fazer uma redação sobre ele. Foi minha primeira escrita efetiva. E eu a tenho até hoje. Em minhas buscas, encontrei duas redações ainda mais antigas (das quais não me lembrava) e que constam no Apêndice A1.

Como os estímulos eram-me vários, aos treze anos de idade, no ano de 1991, ousei escrever meus primeiros pensamentos, reflexões, sendo publicados no jornal local, ‘A Gazeta de Jacutinga’. A repercussão foi tamanha em mim: minhas professoras e meus familiares elogiaram-me sobejamente e passei a escrever regularmente para esse periódico até meados de 2020, tendo participado de seu Conselho Editorial e assinado uma coluna, ‘Pílulas de Português’, na qual escrevia sobre dúvidas gerais da norma culta e sobre escritores em geral (Apêndice A2).

Desde então, meus escritos foram se tornando mais elaborados e sentia cada vez mais necessidade de escrever. Nesse período, meus pais diziam que eu iria ser juíza de direito, algo que me deixava animada sobre meu futuro, embora meu perfil profissional ainda não estivesse delineado.

No Colegial, atual Ensino Médio, eu era a menina que correspondia ao cotidiano escolar: estudava e realizava quaisquer atribuições dadas a mim, no prazo, algo que faço até hoje. Aliás, meu cotidiano resumia-se, com prazer, a estudar, dormir, comer e ouvir rock, sozinha ou na casa de colegas.

Meu pai, talvez vislumbrando um futuro imprevisível (como se futuros fossem previsíveis), resolveu que eu iria cursar o Curso Normal, paralelamente ao Colegial: aquele à noite e este de manhã. Todavia, eu não queria fazer o curso Normal, já que a profissão docente era apartada dos meus desejos. Como meu pai insistia rigidamente nesse ponto, cheguei a tentar pôr fim à vida. Contudo, ele me dizia que, um dia, talvez eu precisasse desse estudo. Chegamos a um acordo: eu faria o Curso Normal, sem me queixar, e ele me daria um (tão sonhado) aparelho de som com CD (algo não muito acessível naquele tempo). Assim foi travado; assim foi feito. O aparelho toca até hoje (Apêndice A3).

**Imagem 2 - foto do aparelho de som da pesquisadora**

Scanned with CamScanner

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Com a chegada do término do Colegial, em 1995, tive que pensar sobre vestibulares. Nesse ano, tínhamos que ir pessoalmente até uma cidade (na verdade, uma escola privada) que recebia as inscrições impressas de alunos de escola pública, o meu caso. Não havia ainda internet. Dirigimo-nos eu e meu pai até a cidade vizinha, Itapira, e realizei a inscrição, para o vestibular da Fuvest, no Colégio Anglo daquela cidade. No exato momento da inscrição, em que se arrolam a primeira e a segunda opção de curso, tive dúvidas quanto a inserir Direito ou Jornalismo, pois pensava não só em ser juíza, mas também redatora. Perguntei a meu pai, que prontamente me respondeu para eu colocar Direito como primeira opção. Também, inscrevi-me no vestibular do curso de Direito do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal, da cidade vizinha à minha, Espírito Santo do Pinhal/SP; todos os alunos que ficavam em Jacutinga iriam cursar Direito nessa instituição.

Prestei os dois vestibulares e fui aprovada na Creupi, atual Unipinhal. Soube da minha aprovação em 20 de janeiro de 1996, dia do falecimento de minha avó paterna. No período das matrículas, meu pai não possuía o valor correspondente, decidindo, ele e minha mãe, ter uma conversa comigo para que eu deixasse de cursar faculdade naquele ano. Ato contínuo, comecei a chorar; não imaginava a possibilidade de trabalhar sem estudar. O estudo propedêutico sempre foi o meu viver. Com muito esforço, meu pai emprestou a quantia referente à matrícula de um amigo e então entrei para a faculdade.

Adentrar nos corredores de uma faculdade de Direito, em 1996, adolescente, foi de uma alegria sem precedentes. Sempre estudei com afinco e me destaquei, chegando a dar algumas aulas particulares para meus próprios colegas. Todavia, o ‘padrão’ de vestuário para os acadêmicos e futuros operadores do Direito ainda não havia sido em mim internalizado, visto que me vestia de modo diversificado dos demais, com camisetas de rock todos os dias. A mudança de pensamento, ou melhor, de relação e de interação verbal, ocorreu ao longo dos cinco anos de curso.

Como eu sempre ensinava meus colegas e para auxiliar meu pai a custear meus estudos, resolvi dar aulas particulares; dava aulas de todos os componentes curriculares, em princípio. No ano de 1996, meu primeiro na graduação, eu tinha vários alunos de uma mesma turma de quinta série do Colégio Anglo de minha cidade, muitos dos quais se tornaram amigos pessoais, íntimos, sendo eu, inclusive, madrinha de casamento de um deles. Com as aulas que dava, além de obter recursos para auxiliar meu pai a pagar meus estudos, percebi a importância do ensino.

Um grande professor da graduação, que ministrou o componente curricular de Economia – soube há algum tempo que se titulou Mestre pela Universidade São Francisco – certa vez enviara-me um cartão de Natal dizendo que, apesar de eu ser muito inteligente, eu devia canalizar minhas energias para alguma atividade produtiva. Pensei muito a respeito.

Ao findar a graduação, no ano de 2000, continuei ministrando aulas, agora focando em língua portuguesa e em componentes jurídicos. Consigna-se que tive que colar grau antes dos demais colegas, pois eu havia passado no Exame de Ordem antes do término, algo que não ocorria tanto. Assim, passei a atuar como advogada e como professora, ainda que de modo informal.

Meses depois da minha formatura, minha mãe veio a ser diagnosticada com linfoma no cérebro, vindo a falecer precocemente. Esse fato fez-me amadurecer e meu pai, com dificuldades financeiras, fechou a venda e iniciou seu processo de aposentadoria. Ele aprendeu a preparar nossa comida diária e todos os dias levava café ao meu escritório, anexo à casa.

Sempre me foi e é gratificante ver vários de meus alunos graduados em instituições de renome, trabalhando com afinco no que desejaram. Tomo como exemplo minha grande amiga e afilhada, Jaqueline Lério, com quem mantenho parcerias de amizade e de trabalho, tendo sido Presidente da 143ª Subsecção da OAB/MG na gestão 2013-2016, do qual eu fora sua vice-presidente.

Ao findar a graduação, eu não dispunha de um computador para trabalhar, o que iria agilizar o trabalho e aumentar minha produtividade. Algumas vezes, eu ia até a casa de amigos que tinham computador para digitar. Eu tinha uma máquina de escrever Remington e nela

elaborei muitas petições processuais e exercícios para meus alunos. Orgulho-me em dizer que digito com todos os dedos, sem olhar para a tela, por ter feito curso de datilografia na adolescência.

Como minha principal fonte de renda eram as aulas, escolhi alternar entre elas e a advocacia até fazer a transição definitiva para esta profissão. Nesse período, fiz duas pós-graduações *lato sensu*, uma em Direito Público, no Centro Universitário Newton Paiva, em Belo Horizonte, e outra em Direito Processual Civil, na Unipinhal – onde eu fora aluna da graduação. Contudo, o perfil bélico (que ainda vigora, embora com menos força) não se encaixava em mim.

No ano de 2009, após reunir meus poemas, que escrevo desde os treze anos de idade, publiquei meu primeiro livro, ‘Sublimes Inspirações’, deixando claro para mim o traçado que eu queria seguir.

Em paralelo, prestei vários concursos públicos, para cargos como Magistratura e analista judicial, e fui aprovada em primeiro lugar no concurso de Oficial de Apoio Judicial do Tribunal de Justiça de Minas Gerais para a comarca de Jacutinga. Como a vaga para o cargo era reserva, fui nomeada a título precário, desligando-me dele após o termo<sup>5</sup>.

Nesse tempo, havia encontrado quem (eu imaginava que) seria o homem da minha vida, Edson, conhecido por Dinho, quem mais me apoiou e me motivou, em todos os momentos.

Quando ainda estava lotada, trabalhando, no fórum de Jacutinga, verifiquei a abertura de Edital para processo seletivo de docentes em nível técnico subsequente ao Ensino Médio do IF Sul de Minas – campus Inconfidentes - para o polo de Jacutinga. Fui aprovada em primeiro lugar para o cargo a que concorri, passando a ministrar aulas de modo formal, institucionalizado e sistematizado, pela primeira vez. Nesse polo de rede, ministrei aulas de Direito do Consumidor para o Curso Técnico Subsequente em Administração e aulas de Legislação Previdenciária para o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. Minhas aulas nesse polo de rede findaram após um ano, com a expiração do edital. Foi um período que trouxe mais vida à minha vida, pois não desejava mais ter a atividade jurídica como a principal. Sentia, como sinto, um prazer sem precedentes em dar aulas, em, junto com os alunos, construir nosso conhecimento.

Em abril de 2014, um amigo convidou-me para iniciar um projeto: um curso preparatório para exames e concursos em geral. Primeiramente, fiz uma especialização em Língua Portuguesa na Faculdade Dom Bosco, em Curitiba, para poder dar aula sobre esse

---

<sup>5</sup> Termo é o nome que se dá, em Direto, para uma data, um prazo.

assunto e iniciarmos o curso, que iria ocorrer em uma sala por ele alugada. Eu dispunha de muito material de língua portuguesa, produzido por mim ao longo da minha experiência docente e elaborei uma apostila para nosso curso – apostila essa que eu compilaria tempos depois para se materializar no meu segundo livro, ‘Didática da Língua Portuguesa’. O projeto iria iniciar em 09 de agosto de 2014, mas, no dia 06 de agosto desse mesmo ano, meu pai sofreu um AVC e, em três dias (na véspera do Dia dos Pais), veio a óbito, exatamente no dia que eu iniciaria o curso. Esse evento deixou um vácuo inexprimível em minha vida. Logo após sua morte, não mais conseguindo morar na mesma cidade, mudei-me para Itapira, passando a viver com meu companheiro, o Dinho.

Depois de duas semanas da morte do meu pai, resolvi iniciar o curso, que obteve grande adesão. Logo, percebemos, eu e meu sócio, que precisávamos de um espaço próprio, maior, e de vários professores de diversificadas áreas. Nascia a AGV Cursos Preparatórios<sup>6</sup>, que ofertou curso preparatório para o concurso do INSS e para o concurso da Polícia Militar de Minas Gerais e, paralelamente, um curso preparatório para o ENEM, com material do Sistema Bernoulli. Alguns de nossos alunos foram aprovados em universidades federais, nossa visibilidade expandiu e tivemos que nos mudar para outro local, maior e melhor adaptado. Todavia, meu perfil não era de gestora de estabelecimento, e sim da docência. Paulatinamente, passei a administração total da empresa para meu sócio. Como vínhamos tendo muitas inadimplências e percebendo desinteresse da população local no nosso empreendimento, a AGV encerrou suas atividades.

Conforme já exposto, a cidade de Jacutinga depende, precipuamente, da atividade têxtil, e muitos de seus filhos cresceram com a noção de que estudar não ofereceria tanto dinheiro quanto trabalhar nas malharias, pensamento esse que perdurou até meados dos anos 2000, ante a crise econômica e a importação de produtos chineses. Essa concepção foi sendo alterada. Agora, os filhos da cidade, os filhos dos empresários, estudam; uns estudam fora e voltam para trabalhar na cidade; outros estudam e se mantêm em outras cidades.

Quando ainda estava na AGV, fui convidada a integrar o corpo docente do IESI – Instituto de Ensino de Itapira -, hoje Centro Universitário de Itapira – UNIESI, ministrando aulas de Direito e de Linguagens para diversos cursos. Lá presenciei várias mudanças – inclusive a ascensão de Instituto de Ensino Superior para Centro Universitário - e lá eu cresci: iniciei ministrando uma aula por semana, Direito Constitucional, no curso de Serviço Social, e depois passei a ministrar aulas quase todos os dias da semana, de vários componentes

---

<sup>6</sup> O nome fantasia foi sugerido pelo meu sócio e advém das iniciais do meu nome.

curriculares e para diversos cursos. Embora eu tenha me desligado do Uniesi em 2021, diante do acúmulo de trabalho e de afazeres em casa junto à minha família, mantenho forte contato com todos os que eu lá conheci; por isso, ainda continuo como editora-chefe da Consciesi, a revista científica do Uniesi, e faço revisão dos textos, releases, que são publicados nas redes sociais da instituição.

No ano em que ingressei no Uniesi, 2015, reuni todo o material e minha experiência como docente e publiquei meu segundo livro, ‘Didática da Língua Portuguesa’, que já está em sua segunda edição, na segunda tiragem, estando esgotado. Outrossim, durante o ano de 2017, lecionei Redação em uma escola privada de Jacutinga, intensificando minha percepção sobre esse ofício.

Quando eu percebi que a AGV iria ser fechada, carregada de muitas dúvidas e angústias, procurei minha grande amiga, de adolescência, Melissa Salaro Bresci, Doutora em Educação e concursada do IF Sul de Minas, para que me orientasse. Ela me motivou a galgar além, ajudando-me a encontrar um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Também, para aprimorar meus conhecimentos, cursei graduação / licenciatura em Letras Português / Inglês na Unifran, finalizado em dezembro de 2020. Isso porque já ministro aulas de Língua Portuguesa há muito, tanto como professora particular quanto como professora em instituições de ensino médio e superior, e percebi a necessidade de possuir domínio técnico e acadêmico dessa área. Optei por realizar este curso na modalidade EAD para conseguir sincronizar meus estudos e meu trabalho.

Como aluna de especialização, minha atividade era essencialmente passiva. Como professora e como aluna de pós-graduação *stricto sensu*, os afazeres exigem atitude ativa, num processo de interlocução entre mim e o(s) outro(s).

Percebi que a docência não é ofício dos mais fáceis, pois exige dinamismo, atualização, coragem e paciência para que as aulas, ou melhor, o conhecimento, seja construído com os alunos. Devemos sempre procurar métodos e abordagens que aumentem o interesse do aluno, que contextualizem e signifiquem, para que ele veja sentido no que estuda e no trabalho que irá desenvolver.

Constato que a maioria de meus grandes amigos é professor, a exemplo do Thiago Fávaro, Melissa Salaro Bresci, Mara Ortiz, Viviane Andrade, e meus amigos que fiz no Mestrado, Viviane Caodaglio, Rita Manfrim e Felipe Cavalaro. Até um tempo atrás não havia percebido isso.

Verifico também que a estrutura familiar pode fazer a diferença: se os pais estimulam os filhos, eles certamente serão encaminhados, e com prazer, ao mundo do saber. Atento para

a não diferenciação da educação entre irmãos, o que ocorreu na minha família: eu sempre era elogiada pelos meus estudos, enquanto meu irmão só recebia reclamações, tanto dos familiares quanto – e principalmente - dos profissionais da educação.

### **Sentidos... sentidos**

Foi um caminho tortuoso até eu chegar ao Mestrado. No início da docência no ensino superior, outra grande amiga, coordenadora do curso de Serviço Social do Uniesi, teve várias conversas comigo sobre pesquisas e suas metodologias. Depois de muito tempo, acredito ter me apropriado do ato de pesquisar. E isso me motivou a querer cursar um programa de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado. Entendo, agora, que a vida acadêmica estava em meu ser. Outra amiga, Mara, coordenadora do curso de Pedagogia, do Uniesi, incentivou-me ainda mais, dizendo que eu teria capacidade para prestar e cursar um mestrado. Em 2016, outra amiga, Cidineia, que havia acabado de defender sua tese de doutorado em Educação na USF, indicou-me a instituição e assim prestei o processo seletivo, tendo sido aprovada. Cursei os componentes curriculares e efetivei a pesquisa, junto à minha orientadora, Dra. Milena Moretto, que conheci no dia da entrevista do processo seletivo e com quem mantenho forte diálogo. Sua natureza e sua paciência inspiram-me. E nossa parceria segue, agora em nível de doutorado. Na pesquisa anterior, buscamos investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do último ano do ensino médio, mediante um trabalho com uma sequência didática do gênero dissertação escolar a partir de um minicurso oferecido a uma escola pública de Jacutinga/MG, onde eu cursei a maior parte de minha vida escolar.

Após a conclusão dos componentes curriculares do Mestrado, vi-me surpreendida – e fragmentada – com a súbita morte de meu companheiro, Dinho. Após dois meses de reclusão, retomei a escrita e os estudos, e o trabalho, que me deram razão para continuar. Realizei minha defesa e fui aprovada com indicação direta para o Doutorado. Após um ano de interregno, retornei à academia.

Foi no mestrado que conheci três grandes amigos – além de outros – Viviane, Felipe e Rita. Foi no mestrado que me reconheci como acadêmica e como uma pessoa de pensamento crítico. Foi no mestrado que entrei em contato com teorias nunca pensadas e com autores como Bakhtin. Aliás, esse autor surpreendeu-me.

Em meados de 2019, conheci meu companheiro, Yakov, israelense, tendo possibilidade de conhecer, diretamente, outra cultura. Morando com ele na cidade de Campinas, tive a oportunidade de participar do processo seletivo para docente da área do Direito na Universidade São Francisco, tendo sido aprovada. Passei, então, a lecionar nessa tão cara instituição, o que me fez crescer cada vez mais e buscar aprimorar meus conhecimentos, inclusive diante da pandemia. Entre os anos de 2021 e 2022, fui supervisora do NPJ, o Núcleo de Prática Jurídica, da USF no campus Cambuí, que trabalha práticas jurídicas – construção de petições e assistência jurídica aos mais necessitados – com os alunos do último ano do curso. Aqui analisei os mais diversos gêneros discursivos estudados no curso de Direito, notadamente o gênero petição inicial – o mais comum – e produzidos pelos alunos, e percebi claramente a dificuldade deles em tecer argumentações desse tipo, alunos esses que estão findando a graduação e logo estarão no meio profissional. Quase no fim do ano de 2020, e em meio à pandemia, uma notícia surpreendente, em todos os sentidos: estava grávida! Após tantos passamentos, um nascimento. Com a maternidade, pude experimentar não só um amor inenarrável, mas também um maior afincamento para poder pesquisar, em que pese a maior dificuldade para escrever ao longo do período.

A exemplo do que ocorreu com a pesquisa em nível de mestrado, no Doutorado eu tinha um grande incômodo, provindo de minhas experiências docentes e profissionais, ao perceber como os ingressantes dos cursos de Direito, em sua maioria, não conseguem realizar uma argumentação plausível, não conseguem acessar uma forma legítima de produção textual, visto escreverem algo distante do que lhes é solicitado em dado momento. Nessa etapa da vida acadêmica, o conhecimento dos princípios básicos para produção textual e argumentação são cruciais para o desenvolvimento do estudante tanto no meio acadêmico como futuramente no meio profissional.

Os componentes curriculares cursados durante o Doutorado foram de extrema relevância, dadas as reflexões realizadas sobre o contexto de produção dos alunos em geral para se chegar à discussão do tema desta tese.

O componente curricular de Cultura e Diversidade fez-me refletir sobre o processo de ensino e sobre as políticas públicas, a partir dos estudos de Freire, Hannah Arendt e Bourdieu, dentre outros.

Em Análise do Discurso – Dispositivos de Análise, aprofundamos os estudos de AD de origem francesa, especialmente Michel Foucault e Pêcheux, entendendo a língua como condição de possibilidade do sujeito, relacionando sujeito e situação. Para a AD foucaultiana, importa o olhar para fora, perceber o não dito, o acontecimento, os esquecimentos, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 26).

O componente curricular O Pensamento de Paulo Freire e a Educação trabalhou com este autor, referência em educação no mundo, e alguns de seus comentadores, como Moacir Gadotti e Sérgio Haddad. Ele trouxe importantes conceitos, pela perspectiva freireana, a exemplo de consciência, diálogo e educação bancária.

O componente curricular de Epistemologia e Educação trouxe interlocuções relevantes para a minha pesquisa e para a constituição do meu ser, enquanto refletíamos sobre as principais correntes epistemológicas, como o racionalismo de Descartes, o empirismo de Locke e o positivismo de Comte.

Os componentes curriculares foram percorrendo o meu ser em um vaivém teórico para que eu pudesse aliá-las à prática. E, diante de todos os caminhos, esta tese foi gerada, com a contribuição de vários para atingir uma finalidade, que adiante se mostrará.

Assim, pretendemos, ao logo deste trabalho, traçar as linhas que nos levaram aos questionamentos, o que conduz à relevância do tema. É bom mencionar que, a partir deste momento, deixo a primeira pessoa do singular, utilizada para minhas memórias, para conduzir a tese em primeira pessoa do plural, visto que a minha orientadora também dela participou ativamente, além de todos os teóricos e demais pessoas que contribuíram para sua feitura, já que o texto possui, por si só, alteridade e múltiplas vozes.

## INTRODUÇÃO

A argumentação é importante para muitos – senão todos – os campos do saber. No entanto, isso fica ainda mais evidente nos cursos de Direito, em que o estudante deve ter um movimento argumentativo lógico e claro. Como professora há mais de sete anos de cursos de Direito em instituições de ensino superior, verifico a dificuldade, linguística e argumentativa, com que os alunos nelas ingressam. Muitos sequer se recordam de questões básicas da língua portuguesa. Nesse sentido, muitos obstáculos surgem na produção de textos acadêmicos, principalmente quando levamos em consideração a natureza dos gêneros discursivos que se referem a esse curso, sejam eles escritos ou orais.

Não é comum, em início de graduação em Ciências Jurídicas, o professor solicitar aos alunos prática textual técnico-profissional consistente em alguns gêneros discursivos acadêmicos por acreditar que os alunos ainda não detêm aporte teórico denso para sua concretização. Porém, o que percebemos é que os alunos poderiam tecer considerações argumentativas em casos práticos já no início do curso para que pudessem, em cada ciclo letivo, aperfeiçoar o domínio de um gênero. É certo que, nesse começo, a maioria dos estudantes não tem conhecimento das teorias e dos fundamentos do Direito, uma vez que estes não fazem parte da realidade social do aluno ingressante.

Muitas vezes e por diversificados fatores, o estudante chega ao ensino superior com pouca base para escrever na graduação. Os alunos possuem dificuldades de escrita, que envolvem variados gêneros discursivos e seus elementos, a exemplo das temáticas, imprescindíveis para tecer uma argumentação crível. Mesmo que ele possua domínio da Língua Portuguesa, ainda assim os gêneros discursivos precisam ser ensinados, pois o domínio da língua não significa domínio de um gênero. É certo também que o professor pressupõe que o aluno, por ter ingressado em uma instituição de ensino superior, já disponha de alguns saberes, embora, muitas vezes, aquele acabe desconsiderando as vivências, as experiências deste.

O aluno não chega ao ensino superior já sabendo as regras, ou todas as regras, do e para o seu bom desenvolvimento. Zavala (2010, p. 72) afirma que a educação básica é o centro para o desenvolvimento de uma ‘compreensão leitora, e que “nada se diz sobre os desafios que envolvem o ensino superior para a população estudantil tão diversa que, nestes tempos, ingressa nas universidades e nos Institutos Superiores Pedagógicos”. Um dos fatores que pode ter contribuído com tal dificuldade é que, antigamente, o ensino superior era reservado a uma elite,

já preparada para os desafios propedêuticos; atualmente, com a massificação do ensino superior, há heterogeneidade de alunos, fazendo com que as instituições reflitam sobre seu papel no aprendizado deles. Embora o trabalho de Zavala (2010) tenha sido no Peru, no Brasil, ocorre o mesmo movimento.

Desse modo, torna-se necessário ensinar os alunos tanto a escrever quanto a atuar nesse universo, nessa esfera da realidade, inclusive porque – como já afirmamos - apenas o domínio da língua, por si só, não consegue fazê-los produzir adequadamente. É necessário conhecer as especificidades do gênero discursivo e o contexto de produção em que o texto irá circular. Marinho chama de violência simbólica:

Essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos correntes segundo a qual basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas. (Marinho, 2010, p. 372)

Assim, no curso de Direito, o aluno depara-se com gêneros discursivos acadêmicos dos quais, provavelmente, nunca teve contato, a exemplo das chamadas peças processuais profissionais, que são petições em que o profissional escreve para alguém – geralmente o juiz, embora muitas vezes não o conheçamos – com a finalidade de obter algo ou informar sobre. Essas petições podem ser iniciais, para iniciar um processo, ou intermediárias, mais comuns, no curso do processo. Só nesse recorte há uma infindável quantidade de peças processuais profissionais, com suas nuances e peculiaridades, além dos demais gêneros discursivos.

Aqui, afirmamos que, se os gêneros discursivos não forem ensinados para que os alunos os dominem, dificilmente eles conseguirão articular de forma lógica e coerente. O aluno que não entende da forma, do conteúdo e do contexto, principalmente de silogismo – do qual falaremos mais adiante – terá dificuldades para bem escrever. Isso se reflete diretamente em uma das mais importantes – e temidas – provas da área, o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, exame esse do qual discorreremos oportunamente.

Então, os estudantes, muitas vezes, não estão preparados para as práticas sociais, para o letramento, que o ensino superior exige, devendo sê-lo ensinado, para que eles consigam dominar os gêneros discursivos. No caso da petição inicial, como, na maior parte das vezes, escrevemos para um interlocutor em que somente conhecemos sua legitimidade e seu cargo, o Estado-juiz, representado pelo juiz de Direito (que consta no chamado endereçamento na peça

processual), faz-se mister convencê-lo e persuadi-lo<sup>7</sup> acerca dos fatos e dos pedidos, por meio das argumentações. A partir do momento em que o primeiro interlocutor direto / imediato, o juiz, prolatou sua primeira decisão dentro do processo – o que chamamos de despacho inicial – após o protocolo da petição inicial, já ficamos cientes de sua individualização, de seu nome. Também é bom deixar claro que um processo pode conter vários interlocutores diretos, ou seja, vários juízes, a depender de algumas situações, como remoção, aposentadoria, suspeição<sup>8</sup> etc.; nesse caso, o juiz que prolatou a primeira decisão nem sempre será o que proferirá a sentença, decisão considerada final no processo. Por isso, em princípio torna-se necessária a compreensão do contexto de produção do gênero discursivo, isto é, deve o aluno entender o sistema jurídico e seus níveis, suas instâncias, o que é primeiro grau e segundo grau de jurisdição; entender seus princípios e o que podemos e o que não podemos fazer e escrever, e para quem.

É também importante conhecer o gênero a ser produzido. Isso contribui para o letramento acadêmico, aquele em que o estudante é inserido nas práticas sociais da área acadêmica e de seus gêneros discursivos. Sinteticamente, nesse primeiro momento, vale ressaltar que entendemos letramento como práticas sociais vinculadas a contextos diversos e associadas a relações de poder e ideologia. Para isso, é necessário que o estudante seja ensinado, o que muitas vezes não acontece nas instituições de ensino superior pela crença de que o estudante já terminou a educação básica, estando, por isso, apto a ingressar no ensino superior e a ler, interpretar e escrever, visto que questões relacionadas à escrita não precisam ser ensinadas.

Zavala (2010, p. 73) elucida essa questão ao afirmar que existem “diferenças importantes entre as formas de pensar, atuar, valorizar e falar e aqueles que devem adquirir para tornarem-se “membros” dos Discursos acadêmicos” [grifo no original]. O letramento acadêmico deve ser ensinado, pois a observância e a interação fazem com que o estudante se aproprie e saiba agir no meio.

No âmbito profissional do Direito, o principal gênero discursivo é a petição inicial<sup>9</sup>. Como o próprio nome informa, é o primeiro gênero, tanto a ser estudado quanto a ser trabalhado profissionalmente. Ocorre que o ensino da prática jurídica civil geralmente acontece a partir do sexto ou sétimo semestre de Direito, em um total de dez semestres. Porém, acreditamos que se tal gênero for ensinado, ainda que de forma singela, no início do curso, os alunos conseguirão

---

<sup>7</sup> Antônio Suarez Abreu (2009) entende que convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro.

<sup>8</sup> Suspeição é quando o juiz se torna parcial, suspeito, para julgar um determinado processo, estando suas hipóteses no artigo 145 do Código de Processo Civil, a exemplo de ser amigo de uma das partes.

<sup>9</sup> Também nominada no meio jurídico como peça exordial ou peça vestibular.

maior êxito nas produções, atuais e vindouras. Ao final do curso, o aluno sentir-se-á mais preparado para realizar a prova do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, caso queira se habilitar a ser advogado, pois esse exame é obrigatório no Brasil para quem deseja atuar nesse ofício.

O Exame de Ordem possui duas fases, sendo a primeira objetiva, composta por 80 questões alternativas, e a segunda composta de quatro questões discursivas e uma peça processual, que pode consistir em qualquer gênero discursivo trabalhado durante o curso. Essa peça possui metade da valoração da prova da segunda fase, sendo, então, essencial sua escrita correta e bem elaborada para a aprovação. Ainda assim, o índice nacional costuma não passar de 30% dos candidatos, segundo várias pesquisas, dentre elas uma realizada pela Folha de São Paulo e publicada em janeiro de 2022<sup>10</sup>. Analisando o Relatório de Desempenho do Exame de Ordem<sup>11</sup>, o XXXIII Exame teve um índice de aprovação de 31,4%, o maior índice desde a unificação do Exame, em 2010.

Isso significa que o estudante de direito pode se graduar, mas não conseguir exercer uma ou algumas das profissões que exigem o Exame para sua habilitação. Não são só dados preocupantes – visto que menos de metade dos candidatos são aprovados -, mas também o fator subjetivo – os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem - que integra o elemento das instituições de ensino superior no país, inquieta.

Diante disso, entendemos que o professor pode trabalhar os gêneros discursivos com os alunos, pois, do contrário, eles não se apropriarão das características específicas desses textos. E a sequência didática pode ser um instrumento que contribua com o letramento dos estudantes. A sequência didática, que será melhor discutida posteriormente, é um procedimento em que o professor, em geral, constrói atividades sistematizadas a partir de um modelo didático para ensinar aos alunos as especificidades de um determinado gênero. Segundo Schneuwly (2010), o gênero é um instrumento que medeia o indivíduo e a situação ou o objeto a ele afeito, significando a relação. Sendo meio de conhecimento, “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (Schneuwly, 2010, p. 21). E um trabalho sistematizado com a escrita, com os

---

<sup>10</sup> GAMBA, Estevão; RIGHETTI, Sabine. Maioria dos cursos de direito não aprova nem 30% dos alunos na OAB. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/maioria-dos-cursos-de-direito-nao-aprova-nem-30-dos-alunos-na-oab.shtml?origin=folha>. Acesso em 25.07.2022.

<sup>11</sup> Relatório disponível em <https://s.oab.org.br/arquivos/2022/06/bd1c3f72-1dc6-4ce6-b1ba-2195c1955d6f.pdf>. Acesso em 25.07.2022 e revisto em 29.01.2024 pela matriz do site <https://examedeordem.oab.org.br/DadosEstatisticos>

gêneros, por meio da sequência didática, pode fazer diferença na formação dos estudantes para auxiliá-los a agir nos contextos de que fazem parte.

Diante do exposto, a sequência didática enquanto instrumento que sistematiza o trabalho com a escritas configura-se altamente relevante. Para verificar o que já se tem produzido acerca dessa temática, realizamos um levantamento bibliográfico na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na base de pesquisas Scielo sobre a questão, mais especificamente a contribuição da sequência didática para o letramento jurídico, conforme descreveremos a seguir.

### **Entrecruzando raios: o estado da arte**

Pesquisar e mapear a produção acadêmica em certa área do conhecimento é relevante para delinear o objeto de estudo e os objetivos a serem almejados. Assim, o estado da arte, também chamado de “estado do conhecimento” (Ferreira, 2002), verifica em que lugares e condições de produção as pesquisas são realizadas, sendo relevantes para estabelecer o que já foi discutido e como o pesquisador concebe a interlocução entre sua pesquisa com os estudos já feitos. As descrições dos trabalhos

são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Para que os pesquisadores possam compreender determinado estudo, antes de recorrer à fonte original, eles leem as revisões de determinada pesquisa. Aqui, o resumo do trabalho é importante para, de modo sucinto, determiná-lo. O resumo é um gênero do discurso (Bakhtin, 1997) – tratado, com seus elementos, oportunamente neste trabalho - pelo qual o pesquisador consegue selecionar os trabalhos que concatenam com a sua pesquisa, pois constituem “em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa” (Garrido, 1993, p. 5 *apud* Ferreira, 2002, p. 262). Nesse diapasão, “os resumos das pesquisas analisadas contam uma certa realidade dessa produção. Haverá tantas histórias sobre a produção acadêmica quantos resumos (de uma mesma pesquisa) forem encontrados” (Ferreira, 2002, p. 268), sendo que “a história da produção acadêmica é

aquela proposta pelo pesquisador que lê” (Ferreira, 2002, p. 269), pois somente ele delinea o seu corpus de pesquisa. Após a leitura dos resumos cuidadosamente selecionados é que o pesquisador procede à leitura dos trabalhos em sua integralidade.

O levantamento de estudos, nesta pesquisa, torna-se relevante na medida em que procuramos por pesquisas que se relacionam diretamente com a temática envolvida e que trabalham com a sequência didática, para com os resultados delas poder dialogar. Existem várias pesquisas sobre sequência didática; contudo, a maior parte delas foca na educação básica e não no ensino superior; no ensino superior de cursos de Direito, menos ainda. Um problema detectado em nossas buscas é que, no banco de teses e dissertações da Capes, muitos são trabalhos anteriores à plataforma Sucupira que não se encontram disponíveis publicamente ou com divulgação autorizada.

Ao realizarmos a pesquisa no banco de Dissertações e Teses da Capes com os descritores **“letramento jurídico; sequência didática; petição inicial; ingressantes do curso de Direito”**, a pesquisa retornou um número de 1.212.045 resultados. Refinamos o resultado para aparecer somente teses de Doutorado, retornando 288.031. Ao refinar mais, incluindo como área do conhecimento a Educação, Área de avaliação: Educação, Área de concentração: Educação, o resultado foi 8.205. Analisando as datas dos trabalhos, há, nesse refino, trabalhos entre os anos 2008 a 2012. Porém, optamos por pesquisar trabalhos a partir de 2010, dadas as alterações legislativas constantes. Ao incluir no refino o Nome do Programa: Educação, apareceram 6.623 teses. Para a contemporaneidade da pesquisa, resolvemos pesquisar os três últimos anos existentes, quais sejam, 2010, 2011 e 2012 (visto haver muitas alterações legislativas substanciais a partir dessa data) retornando 1.902. Porém, esses trabalhos são anteriores à Plataforma Sucupira e não tivemos acesso a eles.

Considerando a dificuldade de acesso aos trabalhos verificados na pesquisa mencionada acima, buscamos pesquisas mais recentes. Diante das inovações normativas nacionais, fizemos outra pesquisa, dessa vez com os descritores **“letramento jurídico; sequência didática; petição inicial”**, retirando ‘ingressantes do curso de Direito’, retornando 111.181 resultados. Refinando em ‘Doutorado’, apareceram 27.704 teses, existindo teses com esses descritores somente entre os anos de 2014 e 2018. Refinamos mais uma vez a pesquisa para os anos de 2015 a 2018, retornando 9.130 resultados. Habilitamos como grande área de conhecimento Ciências Humanas, retornando 1.567 trabalhos; após, habilitamos como área de conhecimento, de avaliação, de concentração e nome do programa: Educação, retornando 552 resultados. Foi por esta pesquisa que nos pautamos.

Isso porque, em relação aos descritores em si e em relação à busca anterior, apareceram poucos resultados, conforme será relatado abaixo. Ao incluir a área de conhecimento como Direito, aparecem 950 resultados; porém, quando inserimos como área de concentração Educação, o sistema do site da Capes automaticamente exclui o Direito, e vice-versa. Também, inserimos, para os mesmos descritores, nome do programa como Educação, retornando 864 resultados, de 2015 a 2018. Refinamos, mais uma vez, como área de concentração: Educação, aparecendo 594. Quando incluímos como áreas de conhecimento a Educação e o Direito, a área de conhecimento Direito desaparece do sistema de buscas.

Então, para melhor verificação do estado da arte, decidimos incluir nos critérios de inclusão as Dissertações. Nessa nova pesquisa, no banco de teses e dissertações da Capes, com os mesmos descritores, **“letramento jurídico; sequência didática; petição inicial”**, apareceram 118.659 resultados. Refinando em “Doutorado” e em “Mestrado”, apareceram 106.250 resultados, existindo teses e dissertações entre os anos de 2014 a 2018. Refinamos mais uma vez a pesquisa para os anos de 2015 a 2018, retornando 29.025 resultados. Habilitamos como grande área do conhecimento Ciências Humanas, retornando 4.946 trabalhos; após, habilitamos como área do conhecimento, de avaliação, de concentração e nome do programa “Educação”, retornando 1.549 resultados.

Em julho de 2022, decidimos pesquisar mais uma vez o estado da arte, desta feita com a inclusão da base de pesquisas Scielo, visando à complementação. Em relação ao banco de teses e dissertações da Capes, utilizamos os mesmos descritores, **“letramento jurídico; sequência didática; petição inicial”**, apareceram 71.137 resultados. Isso nos deixou intrigadas, já que apareceram menos resultados do que a pesquisa realizada meses antes. Refinando em “Doutorado” e em “Mestrado”, apareceram 66.930 resultados, existindo teses e dissertações entre os anos de 1987 a 2022.

Refinamos mais uma vez a pesquisa para os anos de 2016 a 2022, retornando 9.545 resultados. O motivo do refino a partir de 2016 deu-se diante de algumas das grandes alterações legislativas que ocorreram a partir deste ano no Brasil, notadamente a vigência do Código de Processo Civil, base para entender como funciona um processo civil no país. Então, habilitamos como grande área do conhecimento Ciências Humanas, retornando 2.222 trabalhos; após, habilitamos como área do conhecimento, de avaliação, de concentração e nome do programa “Educação”, retornando 522 resultados.

Analisamos / lemos os títulos de cada uma das teses ora mostradas, num total de 522, e, após a leitura do título, os seus respectivos Resumos, para verificar quais teriam, em princípio,

relação com o tema de nossa pesquisa. Encontramos, dessa forma, 6 teses e 3 dissertações com títulos que poderiam estar correlacionados.

Em relação à base Scielo, não encontramos o descritor ‘letramento jurídico’; encontramos ‘sequência didática’ e ‘petição inicial’, ambos de forma isolada, retornando 92 resultados para o primeiro e 2 para o segundo. Nós lemos os títulos e os resumos dos noventa e dois resultados encontrados, sendo pesquisas que não associavam a sequência didática à petição inicial. Desse modo, não encontramos resultados conjugados na base Scielo, e o estado da arte ficou restrito ao Banco de Teses e Dissertações da Capes

Abaixo, segue um quadro com os principais resultados encontrados, que serão, logo abaixo dele, brevemente explicitados.

**Quadro 1 - Resultado das pesquisas encontradas**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TEMÁTICA</b>
2015	Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI	Maria Ivonete Santos Silva	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	Docência universitária jurídica, discutindo políticas públicas e pautando-se na análise crítico-reflexiva
2015	A Ordem dos Advogados do Brasil e a influência do positivismo	Luiz Cláudio Gonçalves Junior	Doutorado	Universidade Metodista de Piracicaba	Discute a autorização que a OAB possui, de certa forma, para atuar no

	no ensino jurídico				âmbito educacional
2018	Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos	Alexandre Torres Petry	Doutorado	Universidade do Rio Grande do Sul	Estuda a história da universidade brasileira como fator histórico e mercadológico, diante da expansão dos cursos de Direito no país
2015	Direito: mitos, invenções e perspectivas para o ensino jurídico	José Eduardo Balikian	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos	Estuda o direito como fetiche, em Marx e Engels, como mito, em Adorno e Horkheimer, e como invenção, em Nietzsche e Foucault
2016	O professor iniciante no ensino superior:	Renata Gomes Monteiro	Doutorado	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Focaliza a configuração da profissão do professor em início de

	saberes em questão				carreira na universidade com a discussão sobre ‘saberes docentes’
2017	A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica	Suenya Marley Mourao Batista	Doutorado	Fundação Universidade Federal do Piauí	A tese trata da prática docente de professores do ensino superior a partir da singularidade dos professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito, visando compreender o percurso formativo docente e suas relações com o desenvolvimento da prática reflexiva crítica, pela formação

					continuada de professores. Método (auto)biográfico e entrevista com seis professores da área.
2018	O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no curso de Direito da UNESC	Morgana Bada Caldas	Mestrado	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Analisa um projeto pedagógico com enfoque na formação crítica do aluno
2018	A formação teórica prática do bacharel em Direito e percepção dos discentes	Eduardo Ganymede s Costa	Mestrado	Universidade Cidade de São Paulo	Traz a perspectiva dos discentes de um curso de Direito sobre a correção entre teoria e prática em um estudo de caso
2018	Os diários de leitura no	Alexandre Marchioni	Mestrado	Universidade São Francisco	Analisa, à luz do

	direito: uma proposta de letramento jurídico'	Leite de Almeida			interacionismo sociodiscursivo, diários de leitura dos alunos em relação a alguns conceitos jurídicos
2020	A compreensão dos elementos da petição inicial para a produção de textos no curso de direito	Fernanda Favre	Mestrado	Universidade São Francisco	Aborda o letramento jurídico e explica o gênero petição inicial, à luz do interacionismo sociodiscursivo, traçando um modelo didático para a aplicação de uma sequência didática

Fonte: quadro produzida pela pesquisadora

A primeira tese, de 2015, com o título 'Docência superior de conteúdos jurídicos: problemáticas e perspectivas para o século XXI', de Maria Ivonete Santos Silva, da Universidade Federal de Uberlândia, trabalha com a docência universitária, notadamente a jurídica, aproximando-se um pouco do letramento jurídico.

A tese intitulada ‘A Ordem dos Advogados do Brasil e a influência do positivismo no ensino jurídico’, de Luiz Cláudio Gonçalves Junior, apresentada à Universidade Metodista de Piracicaba em 2015, traz à luz a questão de a OAB, a Ordem dos Advogados do Brasil, possuir autorização para atuar no âmbito educacional no país.

Há também a tese ‘Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos’, de Alexandre Torres Petry, da Universidade do Rio Grande do Sul, defendida em 2018. Referido trabalho estuda a história do ensino jurídico no Brasil, discutindo a função da universidade brasileira como fator social e, hoje, mercadológico, dada a expansão dos cursos de Direito no país, trazendo à baila a falta de cultura dos direitos humanos nos bancos acadêmico-jurídicos. Porém, o estudo desta tese não traz a metodologia trabalhada, embora traga um amplo espectro de problematizações para o letramento jurídico.

A tese de José Eduardo Balikian, ‘Direito: mitos, invenções e perspectivas para o ensino jurídico’, da Universidade Federal de São Carlos, de 2015, pareceu-nos indicar relação com nossa temática, ou nosso objetivo. Contudo, ao ler seu resumo, percebemos que ela é embasada no direito como fetiche, em Marx e Engels, como mito, em Adorno e Horkheimer, e como invenção, em Nietzsche e Foucault, não interessando ao nosso trabalho.

A tese de Renata Gomes Monteiro, ‘O professor iniciante no ensino superior: saberes em questão’, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, defendida em 2016, embora não correlacione diretamente à nossa pesquisa, chamou-nos a atenção para sua leitura diante das possíveis análises que realizaremos.

A tese de Suenya Marley Mourão Batista, ‘A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica’, de 2017, da Fundação Universidade Federal do Piauí, analisa as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do curso de Direito. Ela se pauta na teoria crítica, especialmente em Freire, McLaren e Giroux, e utilizou o método autobiográfico pela pesquisa narrativa, analisando por meio dos pressupostos da análise de conteúdo. Embora de alta relevância, esse trabalho não dialoga diretamente com o nosso.

Assim, as teses e dissertações encontradas não trabalham com a formação e o letramento jurídico por meio de sequências didáticas, o que nos revela o ineditismo e a relevância do tema.

Além delas, apareceram duas dissertações que trabalham com o letramento jurídico e trazem esse estudo de forma clara. Trata-se da dissertação ‘Os diários de leitura no direito: uma proposta de letramento jurídico’, do professor Alexandre Marchioni Leite de Almeida,

defendida nesta instituição em 2018, e com o qual tivemos direto contato. Ele analisa diários de leitura dos alunos, em relação a alguns conceitos jurídicos, para poder discutir seu uso no direito processual civil, defendendo-o como um dispositivo didático para o desenvolvimento do componente curricular. A análise de dados fora baseada no interacionismo sociodiscursivo para entender a arquitetura textual dos diários.

A dissertação de Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta, ‘O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor’, defendida em 2018 pela Universidade Federal de Viçosa, traz um panorama sobre a ausência de formação pedagógica do bacharel de Direito, que é preparado para pesquisa jurídica em si, e não prepara a docência como profissão, em um de seus leques. Pareceu-nos de alto interesse, ao ler seu resumo; porém, o trabalho não tem divulgação autorizada, razão pela qual desconsideramos.

A dissertação de Morgana Bada Caldas, defendida em 2018 pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, ‘O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no curso de Direito da UNESC’, trata do projeto pedagógico do curso de Direito da referida universidade, que privilegia a formação crítica do bacharel. A análise é realizada com base em Freire, Bastos e outro. Este trabalho poderia ter contribuído para a análise dos nossos dados e discussões sobre eles, mas tal não ocorreu tendo em vista outras perspectivas teóricas.

A dissertação intitulada ‘A formação teórico prática do bacharel em Direito e percepção dos discentes’, defendida por Eduardo Ganymedes Costa, em 2018, pela Universidade Cidade de São Paulo, trata de um estudo de caso para verificar a percepção que os discentes possuem diante da correção entre teoria e prática, com base nas análises da legislação pátria.

Embora no refino da pesquisa não tenha aparecido, foi também utilizada a dissertação de Fernanda Favre, defendida em 2012 nesta instituição, “A compreensão dos elementos da petição inicial para a produção de textos no curso de direito”. Ela aborda o letramento jurídico, explicando o gênero petição inicial, indo até o limite da sentença (que se fundamenta naquele gênero). Após, traça um modelo didático do gênero para aplicação de uma sequência didática, tendo como critério de análise o interacionismo sociodiscursivo.

Diante do quadro aposto e das breves menções aos trabalhos, verificamos que a temática desenvolvida nessa pesquisa é inédita, posto que as pesquisas apresentadas se referem à relação entre gênero discursivo, letramento jurídico e sequência didática, porém, com análise por um quadro teórico diverso do que nós propomos.

Dessa forma, nossa proposta de pesquisa pretende responder à seguinte indagação: o trabalho com uma sequência didática do gênero petição inicial para ingressantes do curso de Direito pode contribuir para o letramento jurídico?

O objetivo geral é compreender as contribuições do trabalho com o gênero petição inicial para o letramento jurídico no ensino superior através das sequências didáticas. Temos ainda como objetivos específicos: 1) compreender se e como a sequência didática do gênero petição inicial realizada possibilitará aos participantes, ingressantes de curso de Direito, o desenvolvimento do letramento jurídico 2) apontar os índices de desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos participantes da pesquisa, na produção inicial e, após a realização da sequência didática, na produção final; 3) identificar as capacidades de linguagem que os alunos já dominavam ou não antes da realização da sequência didática e se houve desenvolvimento na produção final.

Para a realização dessa pesquisa, elaboramos um modelo didático do gênero e, posteriormente, uma sequência didática para ser implementada a alunos do primeiro ano do curso de Direito de uma IES privada, onde a pesquisadora atuou como docente.

Nesse sentido, esta tese está dividida da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda a linguagem, e os gêneros discursivos, introduzindo o ensino de gênero, especificamente gêneros jurídicos, que têm a petição inicial como seu principal expoente.

O segundo capítulo trata do letramento, focando no letramento jurídico no ensino superior, além de discorrer sobre a teoria acerca do modelo didático do gênero e da sequência didática como procedimento para o seu ensino.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados na elaboração da pesquisa, mencionando como fora elaborada a sequência didática e sua realização para os participantes, notadamente diante do quadro pandêmico pelo qual passamos.

No quarto capítulo construímos um modelo didático do gênero petição inicial e analisamos as produções iniciais e finais de quatro participantes da pesquisa, para discutirmos os dados e as contribuições da sequência didática na produção dos participantes.

Ao final, teceremos nossas considerações.

## CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM E O DISCURSO JURÍDICO

Neste capítulo, discorreremos sobre a linguagem e os gêneros discursivos, na perspectiva enunciativo-discursiva e também sobre o trabalho com sequências didáticas para o ensino de um determinado gênero. Também discutiremos sobre gêneros jurídicos, acadêmicos e profissionais, especificamente sobre a petição inicial.

### 1.1 Linguagem e ideologia

A linguagem torna-nos humanos. E a palavra nos forma. O sentido de uma palavra é definido pelo seu contexto, e o que o outro “recebe”, nessa interação verbal, é algo do qual somente ele dispõe; ou seja, cada um dos envolvidos no processo de comunicação reflete e refrata a realidade circundante, chegando aos demais envolvidos em um processo singular, pois cada um compreende da forma que lhe é característica. Isso porque a linguagem é produto histórico, social e cultural, sendo a língua social, ocorrendo de fora para dentro.

Para Bakhtin e seu Círculo<sup>12</sup>, o texto só pode ser compreendido porque há uma situação extraverbal implicada no verbal que se faz a partir de um contexto social e ideológico. E a palavra viva não é um ‘herói’, um objeto totalmente dado, posto que o simples fato de comentarmos sobre ele já denota nossos valores. Por sermos perpassados pela polifonia, os nossos valores vão sendo constituídos pelas vozes, pelos outros em nós.

O Círculo de Bakhtin (assim chamado não por eles, mas pelos que vieram após e seguiram tal perspectiva) refere-se a um grupo de intelectuais com diversas formações acadêmicas, sendo os principais Bakhtin, Voloshinov<sup>13</sup> e Medvedev, que se reunia regularmente, de 1919 a 1929, em algumas cidades russas. O Círculo “foi um cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas” (Yaguello, 2014, p. 11). Algumas edições originais são reconhecidas somente como autoria de Bakhtin, o que consta com seu nome ou encontrados em seus arquivos (Faraco, 2009), embora ele não se preocupasse com isso, já que para ele todo enunciado não é

---

<sup>12</sup> O chamado Círculo de Bakhtin refere-se ao grupo formado por Mikhail Bakhtin e outros intelectuais, como N. Volóchinov e P.N. Medvedev, e suas formulações teóricas e obras por eles elaboradas.

<sup>13</sup> Faraco (2009) utiliza essa grafia ao se referir a Volóchinov.

individual, mas social. Assim, em “*Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Leningrado, 1929) saíram sob o nome de Volóchinov” (Yaguello, 2014, p. 11) [grifo no original]. E algumas traduções referiam-se a Bakhtin em algumas obras que, originariamente, são de autoria de Volóchinov. Seria simplista mencionar somente Bakhtin, quando, na verdade, Volóchinov era, também, criador. Adensando tal aspecto, Marina Yaguello, na Introdução da obra ‘*Marxismo e Filosofia da Linguagem*’, de 2014, assevera:

Por que, então Bakhtin não os publicou com seu próprio nome? Não há dúvidas quanto à paternidade de suas obras. O conteúdo se inscreve perfeitamente na linha de suas publicações assinadas e, além disso, dispomos de testemunhos diretos. De qualquer modo, na época, o segredo foi bem guardado [...]. Então, por que esse jogo de testa-de-ferro? Segundo o professor V. V. Ivánov, amigo e aluno de Bakhtin, haveria duas espécies de motivos: em primeiro lugar, Bakhtin teria recusado as modificações impostas pelo editor [...]; Volochínov e Medviédiev ter-se-iam, então, proposto a endossar as modificações. A outra ordem de motivos seria mais pessoal e ligada ao caráter de Bakhtin, ao seu gosto pela máscara e pelo desdobramento e também, parece, à sua profunda modéstia científica. **Ele teria professado que um pensamento verdadeiramente inovador não tem necessidade, para assegurar sua duração, de ser assinado por seu autor** (Yaguello, 2014, p. 12). [grifos nossos] [acentos no original].

Feitas essas considerações, notamos que, no contexto mais amplo ou mais imediato, a linguagem é composta por textos, sendo estes simbólicos e polifônicos. Todo enunciado é constituído de outros enunciados; todo texto, portanto, é constituído de muitos discursos, de muitas vozes, discursos esses que ecoarão seus valores. Barros (2007, p. 32) afirma que

se nos discursos falam vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais.

É pela linguagem que nós estabelecemos significados e relações. Os significados são permeados por signos, ideológicos, constituídos fora de si mesmo, “fora de seus limites” (Volóchinov, 2018, p. 91), pois “tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*” (Volóchinov, 2018, p. 91) [grifos no original]. Então, em todo signo há ideologia. E justamente por isso não há neutralidade na linguagem, pois somos perpassados pela ideologia. “A neutralidade da linguagem verbal, cada vez mais, se configura num mito” (Petri, 1994, p. 13). Volóchinov (2018) constata que a relação entre as formas de comunicação social vincula a finalidade discursiva a partir de sua própria concepção e remete a esferas da realidade.

Uma ideia que ainda existe apenas no contexto da minha consciência e que não está enraizada no contexto da ciência, como um sistema ideológico uno, é um pensamento ainda impreciso e inacabado. No entanto, já no contexto da

minha consciência, essa ideia é realizada a partir da orientação para um sistema ideológico e é gerada pelos signos ideológicos absorvidos por mim anteriormente. (...) O conhecimento nos livros, nos discursos alheios e o conhecimento na cabeça pertencem à mesma esfera da realidade, e as diferenças existentes entre a cabeça e o livro não concernem ao conteúdo do conhecimento (Volóchinov, 2018, p. 128).

Desse modo, todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em consciência, pertencendo ao psiquismo; e esse mesmo pensamento também pertence ao ideológico, na medida em que o conhecimento é apreendido e subordinado às suas próprias leis. Quando o participante orienta-se no sentido de traduzir signos exteriores (a partir dos signos interiores) – ato psicológico - e a ideologia orienta-se no sentido de compreensão ideológica, objetiva, tem-se a delimitação entre o psíquico e o ideológico.

O signo ideológico é a materialização da comunicação social, que se dá, primordialmente, através da linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico típico, por ser signo puramente; sendo signo neutro, porque pode preencher qualquer função ideológica, a depender do tempo, do espaço e da cultura em que é exteriorizada. Ademais, a palavra é produzida pelos meios do organismo individual, sendo material semiótico da consciência, funcionando como elemento essencial de toda criação ideológica. As manifestações ideológicas estão intimamente ligadas ao discurso interior. Isso não significa afirmar que a palavra seja unicamente imprescindível, pois nenhum signo ideológico é completamente substituído por palavras, embora nelas se apoie.

Nesse contexto, a significação decorre desse processo interlocutivo. Qualquer produto ideológico é simbolizado por signo. E, na perspectiva que adotamos, o signo é ideológico, pois os instrumentos podem ser constituídos de conotação, indo além de sua função típica, já que “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade” (Volóchinov, 2018, p. 93). O signo é uma parte da realidade, pois ele pode ser compreendido, materializando-se em comunicação, que se dá, principalmente, pela linguagem.

Então, cada enunciado é um elo na cadeia complexa de outros enunciados. Cada enunciado é único, sendo “concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado” (Brait; Melo, 2013, p. 63). Suas fronteiras determinam-se pela alternância dos falantes. A expressividade é determinada não só pelo teor do objeto, mas pelo enunciado do outro. O enunciado daquele a quem respondo é *já-aqui*, mas sua resposta é *por-vir*. Toda vez que expressamos algo, condicionamo-nos ao ambiente, exterior, e não à atividade mental interior.

O enunciado concreto advém da interação verbal e não verbal, em que há sempre uma parte percebida e outra presumida. O enunciado concreto é contextualizado em uma interação social (possui autor e destinatário). Por sua vez, enunciação é o que dá estrutura para que o enunciado ocorra, do exterior para o interior, é a “fronteira entre a vida e o aspecto verbal” (Brait; Melo, 2013, p. 67).

Pensando nessas orientações, assumimos neste trabalho o entendimento do Círculo de Bakhtin que considera a natureza dialógica da linguagem e o signo como de caráter social. Contudo,

O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles (Volóchinov, 2018, p. 96-97) [grifos no original].

Desse modo, a comunicação verbal não pode ser explicada fora de um contexto, de uma situação concreta, pois os signos são significados de acordo com o plano ideológico. “*A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*” (Volóchinov, 2018, p. 220) [grifos no original].

Para esse autor, todo participante é social, permeado por discursos que se expressam internamente, pela compreensão responsiva ativa. Isso significa que as relações dialógicas são muito mais amplas e complexas do que simplesmente as réplicas de um diálogo. Jobim e Souza (2008, p. 99) chegam a afirmar que:

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos.

Por muito tempo, os estudos da linguagem estiveram focados nas funções de locutor e interlocutor, como se fosse um processo ativo apenas para um deles e passivo para o outro. Todavia, assumimos aqui a perspectiva da linguagem como interação verbal, em que todos os envolvidos são locutores e interlocutores, pois há, sempre, uma compreensão responsiva ativa. Ou seja, em qualquer processo de comunicação há o locutor e o interlocutor. Ambos exercem um papel ativo nesse processo, de modo que, de acordo com o Círculo, a compreensão passiva é apenas o elemento abstrato de um fato real. Em toda comunicação, o receptor exerce um papel ativo, pois ele responde a ela: aceitando, negando, silenciando-se; qualquer ato do interlocutor revela sua compreensão, que se manifesta das mais variadas maneiras. Bakhtin pontua que

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (Bakhtin, 1997, p. 290).

Todo enunciado está inserido em um processo dialético, polifônico e permeado pela alteridade, pelas outras vozes, anteriores e posteriores. Como um replicar constante e infinito, todo enunciado, após o *dixi*, passa a palavra ao outro, para que ele produza outro enunciado, em uma relação contextualizada histórica, social e culturalmente. Assim, “a possibilidade de leitura só tem sentido na articulação com outros termos” (Brait; Melo, 2013, p. 62). Mesmo em um monólogo, o texto constitui um diálogo, conforme aponta Bakhtin (1997): “Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica (monólogo reduzido ao extremo) e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal) dentro de uma dada esfera” (Bakhtin, 1997, p. 345).

Considerando, portanto, que o signo é ideológico, dialógico e que significa a partir das relações sociais, cabe ressaltar que a palavra é o signo por excelência que se materializa em um texto que, por sua vez, é materializado em um gênero discursivo, o que discutiremos melhor a seguir.

## 1.2 Os gêneros discursivos

Antes de tratarmos sobre gêneros discursivos, vamos definir o que compreendemos por gênero. As mais variadas esferas da atividade humana elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que Bakhtin (1997) nomeia de gêneros do discurso. Eles são heterogêneos e incidem no diálogo cotidiano, como relato familiar, carta, documentos oficiais, gêneros literários. Nesse trabalho, assumimos a expressão “gênero discursivo” tendo em vista que o compreendemos no plano social, ideológico, sócio-histórico e cultural (Cristóvão, 2021).

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são uma construção social e histórica, sendo infindáveis e heterogêneos. Eles definem a possibilidade de comunicação, tendo em vista existirem nas mais variadas esferas da vida humana e se dinamizam conforme o

tempo e o local. Segundo este autor, os gêneros discursivos possuem três elementos essenciais: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, que formam o todo do enunciado.

O conteúdo temático é o que pode ser “dizível” em um gênero, em um certo contexto de produção. É qualquer situação comunicativa materializada nas e pelas diversas situações do cotidiano. É bom lembrar que quem domina um gênero possui domínio discursivo, conseguindo entender o contexto e desenvolver-se nele. Para utilizar um gênero, deve-se ter o domínio dele, do que pode ou não ser dito, de sua estrutura, de sua forma de linguagem para as diversas esferas da atividade humana.

A estrutura composicional é definida por um conjunto de configurações relativamente iguais. É uma espécie de normalização, pois se as formas fossem todas livres, não haveria definição de gênero. Como afirma Bakhtin (1997, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”.

O estilo relaciona-se a unidades temáticas determinadas, dependendo do modo como o interlocutor presume uma compreensão responsiva. Não se pode estudar um gênero sem estudar, previamente, o estilo intrínseco àquele gênero: “quando há estilo, há gênero” (Bakhtin, 1997, p. 286).

A título de exemplificação, tomemos uma petição inicial, gênero pertencente ao universo jurídico, sendo um tipo relativamente estável, pois possui conteúdo temático, referente a algum caso ou conflito, possui estrutura composicional, seguindo um padrão relativamente estável, com alguns elementos que a própria lei estabelece como obrigatórios. Ela também possui o estilo do interlocutor, que escolhe suas palavras, suas entonações, seus vocativos, alguns latinismos (expressões latinas próprias do universo jurídico), dentro do possível e do âmbito jurídico. Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 64), “o gênero é imediatamente reconhecido como uma evidência pela maneira como se impõe para aquele que se sente à vontade na prática em questão (...)”. Dessa forma, um aluno que, então, lê uma petição inicial, sabe que está diante desse gênero discursivo, ainda que não tenha entendido totalmente os elementos que a caracterizam.

Os gêneros são dinâmicos, isto é, evoluem ou desaparecem de acordo com a intencionalidade e com a sociedade. Exemplos são os memes, gênero surgido em meados da década de 1980 e que se popularizou com o avanço da tecnologia, assumindo novas configurações. Os gêneros discursivos são formados por enunciados, que significam na e pela interação verbal, constituindo realidade fundamental da língua. Sabe-se que a alternância dos falantes é característica da interação verbal, pois pressupõe o outro. Toda vez que pensamos, pensamos para responder a alguém. Assim, antecipamos o que o outro pode pensar e dizer. E o

outro, igualmente, fará o mesmo, pensando no que dizer já antecipando o que o outro pode pensar e dizer. A alternância dos sujeitos falantes é uma das particularidades do enunciado, o acabamento, o momento para suscitar uma resposta, isto é, a efetiva unidade da comunicação verbal. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 299) entende:

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, ouvimos o “dixi”, conclusivo do locutor [grifo no original].

Por meio de qualquer gênero, o locutor dirige-se a um interlocutor, em um contexto social e historicamente marcado. Nesse diapasão, os gêneros discursivos são importantes porque organizam a nossa fala. E, por essa razão, no decorrer de nossa vida, aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero que atende às nossas intenções e objetivos. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 302) afirma:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, o processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Ressalta-se que os gêneros discursivos são social e historicamente construídos a partir das esferas de produção a que estão relacionados. Todo gênero discursivo é atravessado por significações atribuídas tanto pelos produtores como pelos interlocutores. Nesse sentido, o gênero é utilizado no domínio do ensino e da produção dos textos orais e escritos, com o objetivo de oferecer aos estudantes possibilidades de agir nas mais diferentes situações de comunicação por meio dos textos, sejam eles orais ou escritos.

A palavra, sendo materialização do signo, possui contexto socialmente produzido pelo locutor, dentro dos variados signos à sua disposição, em uma dada época. A palavra comporta duas facetas: procede de alguém e se dirige a alguém, constituindo a interação verbal. Ela sempre se dirige a um interlocutor, ainda que interior ou inicialmente desconhecido, dentro de uma criação ideológica de um grupo social, ao que Bakhtin denomina horizonte social, pois supomos quem possa ser nosso provável interlocutor. Na interação verbal, o processo de comunicação dá-se pela compreensão responsiva ativa. O interlocutor adota uma atitude em relação ao discurso: concorda, discorda, complementa, silencia-se. Quando há um ouvinte em

potencial, a atividade mental oscila entre a tomada de consciência e a elaboração ideológica, a partir das experiências dos locutores, adaptando a enunciação ao contexto social imediato direcionado aos interlocutores.

Tal é o que ocorre com os futuros profissionais do Direito ao redigirem uma peça profissional, dirigindo-se para um juiz, que eles podem conhecer, pessoalmente ou não. Assim, é sobre os gêneros jurídicos que iremos traçar considerações adiante.

### 1.3 Os gêneros jurídicos e o discurso argumentativo

Os gêneros jurídicos são gêneros próprios da área jurídica, em que predomina a argumentação e uma certa estrutura, determinada pelo contexto por onde circula e pelos participantes emissores e destinatários. Eles transitam na esfera jurídica, com a conseqüente relevância e amplitude para a coletividade, posto fazerem com que as pessoas envolvidas em um processo judicial ajam conforme regras estabelecidas pelos legisladores e/ou pelos tribunais brasileiros, atribuindo o direito a quem expuser as provas contundentes e que melhor argumentar.

A definição de gênero jurídico importa na análise de gênero discursivo como um todo. O gênero jurídico é posterior à história do Direito, tendo sido paulatinamente criado. Ele advém, de certa forma, da Retórica, que afirma o uso da linguagem para persuadir “ou descobrir o que há de persuasivo em cada caso” (Petri, 1994, p. 15), proposta por Aristóteles, que estudava três tipos de discurso, entre eles o judiciário, utilizado para acusar ou defender, em que era relevante o existente, o real, e o não existente, o não real. As provas são elementos utilizados para persuadir, utilizando a razão, sendo próprias do gênero judiciário. Este gênero situa-se nos lugares especiais, próprio de uma verdade aceita por todos. (Petri, 1994).

Já no Império Romano, por volta do século II têm-se as escolas de Retórica, surgindo os *suasoriae*, tipo de dissertação persuasiva, e as controvérsias. A Retórica é uma *techne*, como meio de produção de uma coisa cuja origem esteja no criador, e não no objeto criado. No século XX, a Retórica não foi mais vista como relevante, já que o pensamento eminentemente lógico-analítico preponderou. Diante disso, foi “necessário colocar em discussão as verdades, tanto formais como linguísticas ou analíticas, a fim de redescobrir-lhes a natureza de hipóteses de trabalho, sujeita a uma verificação, não só interna, mas também externa, em termos de funcionalidade, em explicar os fenômenos naturais” (Petri, 1994, p. 26). Surge aqui, segundo

a autora, Chaim Perelman, que entende haver diversos lugares próprios de cada área do saber e que cada campo apoia-se em regras diferentes umas das outras.

Perelman propõe uma Teoria da Argumentação, estudando as técnicas de argumentação que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses esposadas. A argumentação, assim, tem três elementos essenciais: locutor, auditório e a adesão. Auditório é o conjunto daquele ou daqueles aos quais desejamos nos dirigir, através de uma linguagem, escrita ou falada, instituída e comum a todos, possuindo uma gramática e sintaxe próprias que possibilitem a comunicação adequada das ideias. Há o auditório particular, constituído por uma ou mais pessoas, cujas crenças e valores o enunciado conhece, permitindo-lhe selecionar os recursos argumentativos e orientá-los como desejado. E há o auditório universal, constituído de pessoas desconhecidas pelo enunciador, sobre os quais pouco ou nenhuma informação delas sabe-se, a ponto de não ter noção sobre que valores específicos elas possuem. A noção de auditório particular e universal é interessante para o operador do direito para prever e escolher os argumentos aos fins a que se destina, ou seja, a um discurso.

Pensando nessas questões, o termo discurso possui diversos sentidos, a depender da perspectiva adotada. Para Bakhtin, discurso é a forma como se dá a enunciação, sendo o enunciado concreto, contextualizado, tendo “integração constituída entre o plano verbal e os demais que lhe são constitutivos” (Brait; Melo, 2013, p. 77). Petri (1994, p. 95), com base em Bakhtin, entende que discurso jurídico é um “discurso argumentado, organizado tendo em vista um propósito e negociando esse propósito diante de uma audiência particular ou geral, à luz de valores que lhe são pretextos para fundamentar enunciados normativos”. É um discurso constituído de estratégias, do como fazer o outro aderir à nossa tese. Adensando o entendimento, referida autora ainda comenta que

O caráter único e irreversível do processo jurídico faz com que a Justiça encontre um fim em si mesma, na realização, justa ou injusta, de cada caso particular. Esta peculiaridade da Justiça confere um objetivo bem preciso ao discurso jurídico processual: absolver ou condenar o réu. Este objetivo torna o discurso altamente argumentativo e persuasivo (Petri, 1994, p. 97).

Para Pistori, discurso é compreendido em sua “integridade concreta e viva”, situado no tempo e no espaço, tendo seu sentido na interação verbal entre os participantes. (Pistori, 2019), já que ela foca na perspectiva bakhtiniana de discurso, sendo seu enunciado completo.

É relevante ressaltar que o discurso serve de arena para que os indivíduos e as instituições expressem seus poderes e seus micropoderes, que são “formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articulados de maneiras variadas e que são indispensáveis à sua sustentação e atuação eficaz” (Gregolin, 2014, p. 43). O discurso é perpassado pela polifonia,

ou seja, outras vozes. Como o signo é social, o discurso é permeado pelo dito e pelo não dito, ficando implícitas certas subjetividades. E os discursos, notadamente o jurídico, são permeados de argumentações, tanto pela forma como é explanada quanto pelo contexto em que está inserido, revelando o entrelaçamento entre poder, autoridade e hierarquia. (Pistori, 2010).

Para contextualizar o gênero jurídico, que faz parte do discurso jurídico, entendemos relevante traçar breves considerações sobre a história do Direito, já que é por ela que o gênero emerge, tempos depois de seu próprio surgimento. Destarte, um dos maiores juristas brasileiros de todos os tempos, Miguel Reale (Reale, 1999) trata de variados temas jurídicos, entrecruzando a história do Direito – que iniciara oralmente - com a escrita no/do Direito.

O passado, quando por nós considerado — já o dissemos em um livro juvenil —, não é imóvel pelo simples fato de ser passado. Muda-se a posição do observador no tempo, e eis que uma luz nova se projeta sobre os fatos, revelando aspectos imprevistos, detalhes que alteram substancialmente o quadro histórico, abalando convicções das mais robustas (Reale, 1999, p. 3).

Na Antiguidade, notadamente na Mesopotâmia, aproximadamente em 1.792 antes de Cristo, os clãs começaram a formar cidades-Estado entre os rios Tigre e Eufrates, povoadas por pessoas de diversas culturas e línguas. Surge nesse contexto o rei Hamurabi como unificador dos povos, instituindo um programa de governo que, dentre outras questões, instituiu o acádio como língua oficial, fixou a capital do império na Babilônia e o politeísmo e determinou que leis esparsas, sem organicidade, fossem consolidadas num único documento escrito. Surge assim o Código de Hamurabi, primeira legislação sistematizada do mundo. Como exemplo, o concubinato (relação extraconjugal) era admitido na Babilônia para os homens casados, mas não para as mulheres casadas, sendo para elas considerado crime. (Scalquette, 2020).

O Código de Hamurabi teceu as bases do Direito organizado e sistematizado, já que prescrevia uma conduta, um fato (civil ou criminal) e a consequência desse fato. É desse Código a indigitada e conhecida ‘lei de talião’: ‘olho por olho, dente por dente’; ou seja, se alguém praticar algo que prejudique alguém, esse alguém pode revidar na mesma proporção.

O termo talião indica a ideia de equivalência pelo que podemos verificar nos exemplos acima e, por conseguinte, a pessoa que foi vítima de um crime poderia revidar na mesma proporção do ataque. O rei Hamurábi estabelecia, ainda, a pena de talião em outros artigos do código, como na hipótese do construtor que edificasse uma casa que desabando matasse o dono da própria casa. (Scalquette, 2020, p. 20-21).

Em 1.250 antes de Cristo, aproximadamente, surge a lei hebraica, mais num contexto religioso do que jurídico, tendo como base Os Dez Mandamentos que Moisés recebeu de Deus,

trazendo como uma das inovações o princípio da individualidade da pena (ou seja, a pena não passaria da pessoa do condenado para outras pessoas, afastando aqui a lei de talião).

Já na Grécia, as polis eram centralizadas pelas cidades de Atenas (democracia) e Esparta (educação dos jovens), surgindo pela primeira vez um conceito de democracia e legisladores como hoje conhecemos. Drácon foi o primeiro legislador, em 621 antes de Cristo, e transformou o direito consuetudinário (baseado nos costumes) em direito posto, escrito e codificado. De severidade ímpar, suas legislações impunham que qualquer crime, independentemente da gravidade, teria a mesma pena: morte. Outro célebre legislador foi Sólon, que abrandou as leis draconianas e foi considerado um dos pais da democracia, por instituir um dos princípios elementares do Direito – e de toda a vida: isonomia, isto é, igualdade entre os seres humanos, embora aqui tal igualdade ainda não estivesse efetivada de forma universal.

Foi o Direito Romano que suplantou os alicerces jurídicos no mundo, exercendo forte influência no direito brasileiro. As regras consuetudinárias foram compiladas na Lei das XII Tábuas (450 a.C.), considerada a fonte de todo o direito romano. Cada tábua referia-se a um assunto, a exemplo do direito de herança, do direito público, do direito predial. Nas Tábuas vislumbrava-se a legislação escrita em seu ápice. Até aqui, não existiam gêneros jurídicos escritos, embora houvesse gêneros orais, como as argumentações que as partes e o edil ou pretor (juiz) faziam quando surgia uma contenda (prelúdio do processo como ciência independente). Séculos depois, como já existiam variadas leis esparsas, Justiniano ordenou a realização de um único código que compilasse os regramentos principais: surgia o *Corpus Juris Civilis* (529-565 d.C.), organizado em quatro obras, quais sejam, Códex (principais suportes legais), Digesto (repertório de jurisprudência, decisões dos tribunais da época), Institutas (espécie de manual prático para estudantes) e Novelas (regras cotidianas).

O direito germânico também o direito brasileiro. Ele se baseava nos costumes – assim como na Grã-Bretanha – e estabelecia responsabilidades de cunho familiar. Os portugueses, quando de sua colonização no Brasil, trouxeram suas legislações, que foram o alicerce de nossas legislações e que, futuramente, foram precursores dos gêneros jurídicos, a exemplo das Ordenações Afonsinas (as primeiras do direito português), Filipinas e Manuelinas, tratando sobre processo e duplo grau de jurisdição<sup>14</sup>.

No tempo do Brasil-Colônia vigiam as Ordenações do Reino. Foi com as Ordenações Manuelinas que, em 1549, se implantou no Brasil a estrutura do Poder Judiciário, notadamente com a chegada de Lisboa do primeiro ouvidor-mor - o desembargador Pero Borges - e do provedor geral da fazenda - Antônio

---

<sup>14</sup> Duplo grau de jurisdição é um princípio do direito brasileiro que serve para “promover o controle dos atos judiciais quando houver inconformismo das partes, submetendo-os à apreciação de um órgão de superior instância, composto, em regra, por juízes mais experientes.” (GONÇALVES, 2019, p. 80)

Carlos de Barros. A estrutura das Ordenações Manuelinas é similar à criada pelo Código Afonsino – com três graus de jurisdição e algumas particularidades (Scalquette, 2020, p. 105).

No Brasil, tivemos variadas legislações que tratavam do processo - ramo que tem a petição inicial como seu principal expoente - como o Código Comercial de 1830, ainda no Império, até chegarmos a um primeiro Código de Processo Civil brasileiro, em 1939 (Decreto-Lei n. 1.608/39), que estabelecia as bases para o gênero petição inicial em seu artigo 158 e para o gênero contestação em seu artigo 180<sup>15</sup>, estando atualmente em vigência o Código de Processo Civil de 2015.

Diante de tais considerações, afirmamos que existem variados gêneros acadêmicos e gêneros jurídicos, orais e escritos. Dentre os gêneros no meio acadêmico, podemos citar o resumo de uma obra, ou capítulo de obra, a resenha, o seminário, o artigo científico, os simulados. Já os gêneros acadêmicos jurídicos são gêneros trabalhados na universidade a título de ensino, como as escritas de petições, os júris simulados, as defesas de tribuna e, dependendo da instituição, as consultas jurídicas com a população (clientes / assistidos<sup>16</sup>) sobre um determinado caso. No meio profissional, à semelhança dos gêneros orais no meio acadêmico, têm-se as consultas com os clientes, as defesas nos júris, nas audiências, dentre outros.

Existem vários gêneros acadêmicos escritos, e que se tornarão também profissionais, jurídicos, a seguir sucintamente explicados, conforme define M. V. R. Gonçalves, um dos teóricos do Direito contemporâneos mais abalizados:

- Petição inicial: como o próprio nome informa, a primeira das peças processuais profissionais, pois é por meio dela que um processo civil surge. O processo é iniciado com uma petição inicial, que é protocolada e distribuída para um dos possíveis / vários juízes de uma comarca (de modo simples, podemos entender comarca como os limites de atuação do juiz em uma cidade). Por ser por ela que um processo civil inicia-se, optamos pela análise de suas produções.

- Contestação: é a defesa do réu, por excelência, “por meio da qual ele pode se contrapor ao pedido inicial. Nela, concentrará todos os argumentos de resistência à pretensão formulada pelo autor” (Gonçalves, M.V.R., 2019, p. 467). O réu/ré, que na área civil nomeados requerido(a), possui um prazo de 15 dias úteis, contados da juntada do mandado de sua citação no processo, para realizar sua defesa

---

<sup>15</sup> BRASIL. Decreto-lei 1.608. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De11608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De11608.htm). Acesso em 29 jul 2022.

<sup>16</sup> Assistido é o nome que se dá a um potencial cliente jurídico atendido pelo Núcleo de Prática Jurídica de uma IES.

- Réplica: é a defesa do autor, após a contestação, caso esta tenha apresentado documentos novos ou fatos novos no processo. “O que justifica a réplica é a exigência do contraditório, pois, nas hipóteses mencionadas [fatos impeditivos, modificativos ou extintivos do direito do autor], o réu traz ao processo questões novas, sobre as quais o autor não teve ainda oportunidade de falar”. (Gonçalves, M.V.R., 2019, p. 498).

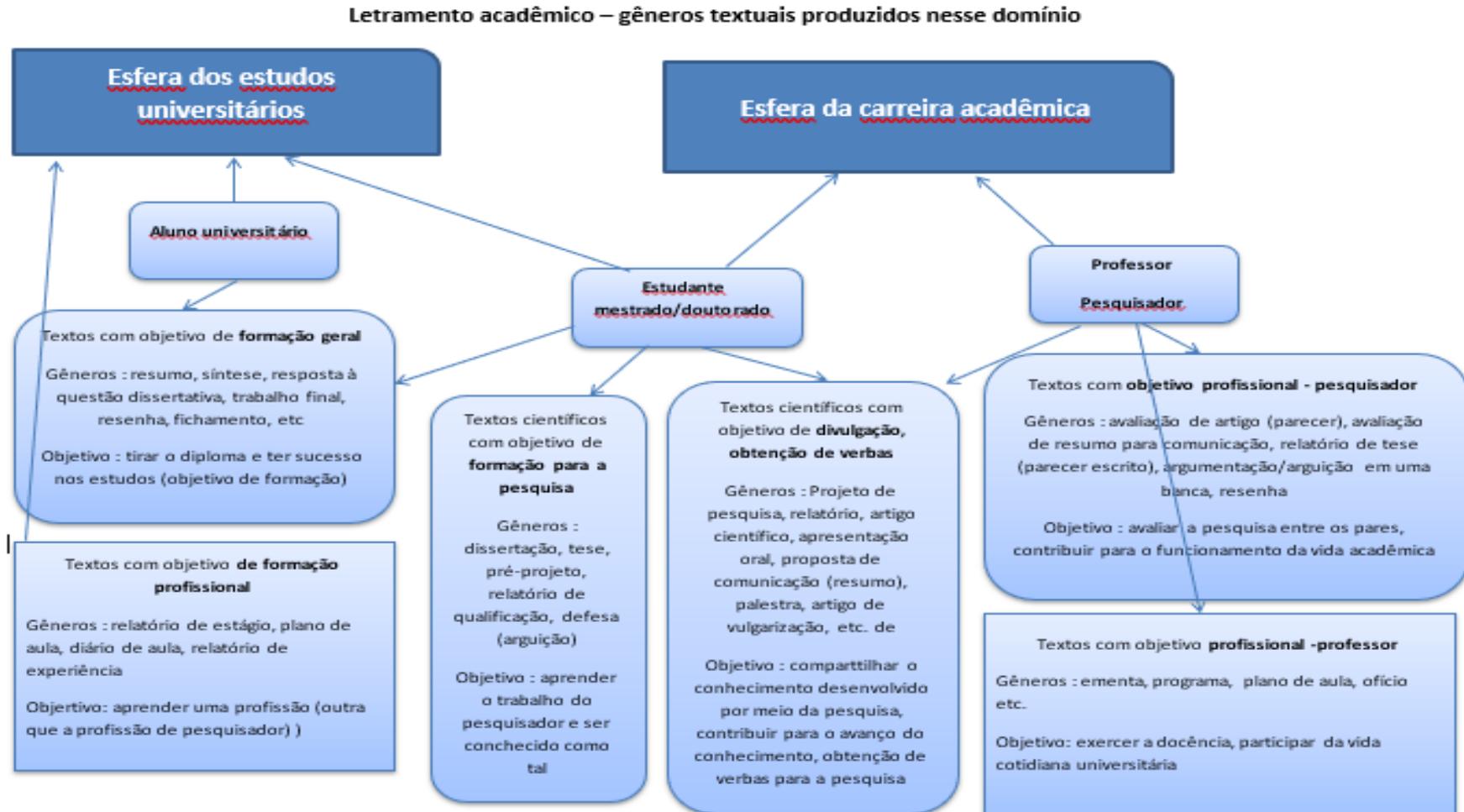
- Recursos em geral, como Apelação, Agravo de Instrumento: é quando se inicia um recurso, o que ocorre quando o juiz nega um dos pedidos do autor na sentença. Se esse pedido for negado no final da ação, o advogado interpõe Apelação; se o pedido for negado no curso do processo, interpõe-se Agravo de Instrumento.

- Embargos do Devedor: defesa do devedor em ação de execução, que seu credor lhe move e pode penhorar seus bens. “Constituem o meio de defesa por excelência na execução fundada em título extrajudicial” (Gonçalves, M.V.R., 2019, p. 858).

- Embargos de Terceiro: defesa de alguém que não faz parte do processo contra uma decisão judicial que restringiu, penhorou, um bem de sua propriedade.

Para melhor visualização e identificação dos gêneros trabalhados no meio acadêmico e no meio profissional, construímos um quadro diferenciador, a partir do quadro elaborado por Eliane Lousada e Olivier Dezutter (2016). Segue o quadro formulado por referidos autores e, após, o quadro por nós formulado.

Imagem 3 - Letramento acadêmico - quadro de Lousada e Dezutter



Fonte: Lousada; Dezutter (2016, p. 2)

**Imagem 4 - Gêneros discursivos produzidos no meio acadêmico e no meio profissional**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2023

A Imagem 3 traz gêneros textuais produzidos na academia, subdivididos em duas esferas, dos estudos universitários e da carreira acadêmica, que são exigidos do aluno universitário, o estudante de mestrado / doutorado e o professor pesquisador e traçam os objetivos de cada esfera, com exemplos. A Imagem 4 faz um paralelo com a imagem anterior, por também trazer o meio acadêmico e o profissional e seus objetivos. Contudo, traz gêneros próprios do ambiente jurídico e seus exemplos, além de fazer uma intersecção deles, isto é, cruzamos o que era comum a ambos os meios para trazer os gêneros utilizados.

Consigna-se que o Direito está sempre em articulação com uma dada sociedade. Muitos gêneros que antes eram somente orais (como as defesas, em Roma) transmutaram-se para escritos. E, hodiernamente, com os processos eletrônicos, há a tendência aos gêneros multimodais, chamados de Visual Law, que é a “utilização de técnicas que conectam a linguagem escrita com a linguagem visual ou audiovisual, o que é possível a partir do avanço tecnológico e, por consequência, dos novos meios que estão à disposição dos operadores do Direito” (Nunes *et al*, 2023, p. 40), entrelaçando escrito com imagens, gráficos, tabelas, esquemas, links, para explicar ao destinatário de forma facilitada e ágil, e até o entrelaçamento da escrita e da forma como nos comunicamos para criar algo em um suporte, como o ChatGPT<sup>17</sup>.

O discurso jurídico e o Direito como ciência possuem forte peso na e para a população, posto que ele define o que se pode e o que não pode nos mais variados contextos, nas mais variadas esferas da vida humana. Saber o Direito significa, num modo simplista, conhecer as prescrições, as legislações e como elas impactam a vida humana. Com o acesso de grande parte da população à internet, as pessoas leigas conseguem visualizar e acompanhar processos e conhecer, ainda que superficialmente, o que lhes interessa, lembrando que todo processo civil principia-se com uma petição inicial, o que discutiremos melhor a seguir.

#### **1.4 O gênero petição inicial**

Todo processo judicial na área civil inicia-se com uma petição inicial. Ela estabelece os limites do conflito e dos pedidos. Sendo, então, o gênero discursivo mais trabalhado no meio profissional, é também o mais ensinado no meio acadêmico. O aluno deve aprender quais são

---

<sup>17</sup> Disponível em <https://openai.com/blog/chatgpt>. Acesso em 28.01.2024

as partes da petição inicial para bem atuar e saber articular mecanismos linguísticos adequados para atingir o seu propósito.

A petição inicial é a primeira peça processual a ser elaborada tanto pelos estudantes de Direito quanto pelos profissionais que atuam em variadas áreas, principalmente a civil. Isso porque é o gênero com o qual se ‘abre’, inicia-se, um processo civil por meio de seu protocolo e registro, dando impulso oficial aos procedimentos processuais. Até meados de 2017, os processos ainda eram integralmente físicos em muitos Estados brasileiros, e seus registros, protocolos, intimações, eram realizados de modo físico, por exemplo. Com a evolução tecnológica, surgiu o processo eletrônico, de forma que ele se tornou mais ágil, já que todos os procedimentos ocorrem em ambiente virtual, à exceção das audiências, ainda presenciais em sua maioria; somente na época da pandemia é que as audiências ocorreram exclusivamente por videoconferência, em suporte tecnológico determinado por cada tribunal do país. Ademais, a pandemia alterou significativamente o modo como os operadores do Direito trabalham, seja diante das suspensões de prazos, seja pelo modo como escrevemos, seja pelas plataformas virtuais. O objetivo da petição inicial é iniciar um processo, eminentemente nas áreas civis, o que Theodoro Junior nomina de demanda, com o fim de pleitear pedidos ao juiz, em face do réu, geralmente. Conhecer como se estrutura uma petição inicial, como e qual linguagem é utilizada, é crucial para o seu deferimento – e consequente prosseguimento do processo - e para o que se pede, tendo em vista que um dos elementos da ação são os pedidos e estes delimitam todo o processo, até a prolação da sentença.

O Código de Processo Civil, Lei n. 13.105/15, principal legislação brasileira sobre processo, dedica um capítulo todo à petição inicial. Topologicamente, ela se encontra no Capítulo II (Petição Inicial) do Título I (Procedimento Comum) do Livro I (Do processo de conhecimento e do cumprimento de sentença) da Parte Especial de referido diploma legal. É bom mencionar que o Código de Processo Civil brasileiro, cuja vigência iniciou-se em 2016, é uma lei federal, que traz princípios e procedimentos do processo civil interno, entre eles o que se deve, elementarmente, ter na petição inicial.

Nas palavras do professor Theodoro Junior:

A função jurisdicional, portanto, embora seja uma das expressões da soberania do Estado, só é exercida mediante provocação da parte interessada, princípio esse que se acha confirmado pelo art. 2º.

A *demand*a vem a ser, tecnicamente, o ato pelo qual alguém pede ao Estado a prestação jurisdicional, isto é, exerce o direito subjetivo público de ação, causando a instauração da relação jurídico-processual que há de dar solução ao litígio em que a parte se viu envolvida.

O veículo de manifestação formal da demanda é a petição inicial, que revela ao juiz a lide e contém o pedido da providência jurisdicional, frente ao réu, que o autor julga necessária para compor o litígio.

Duas manifestações, portanto, o autor faz na petição inicial:

(a) a *demand*a da tutela jurisdicional do Estado, que causará a instauração do processo, com a convocação do réu;

(b) o *pedido* de uma providência contra o réu, que será objeto do julgamento final da sentença de mérito. (THEODORO JUNIOR, 2019, p. 788)

M. V. R. Gonçalves define a petição inicial como

o ato que dá início ao processo, e define os contornos subjetivo e objetivo da lide, dos quais o juiz não poderá desbordar. É por meio dela que será possível apurar os elementos identificadores da ação: as partes, o pedido e a causa de pedir. (Gonçalves, M.V.R., 2019, p. 450)

Como bem preleciona referido processualista contemporâneo, uma das referências na área, a ação possui três elementos, sem os quais ela inexistente. As partes são o autor e o réu, e eventualmente terceiros que possam nela intervir. O pedido é o que delimita a demanda, podendo ser simples ou composto. Ele é subdividido em pedido imediato (o provimento jurisdicional, o que requer efetivamente – condenação, declaração, constituição ou desconstituição, *mandamus*) e pedido mediato (o bem da vida; o ‘objeto’ que pretende, o bem jurídico). A causa de pedir são os fatos que deram origem ao conflito (chamado de causa de pedir remota) e os fundamentos jurídicos (causa de pedir próxima).

O locutor, o produtor de uma petição inicial é o advogado, legalmente habilitado para assinar a petição – o que ocorre com o seu número de inscrição na OAB – ou, se se tratar de função institucional, sua matrícula junto ao seu respectivo órgão, a exemplo dos Defensores Públicos e dos Procuradores do Estado. O destinatário / interlocutor primeiro, e principal, é o juiz; é ele quem faz uma primeira análise da petição, e continua a fazê-la até a sentença. É diante dos pedidos formulados na petição inicial que o juiz prola sua sentença; eles delimitam-na. Os demais interlocutores são as outras partes, adversas, em processo contencioso, ou os demais interessados, em processos de procedimentos especiais, o representante do Ministério Público, nos casos em que seja obrigatória a sua intervenção, e também terceiros que possam intervir.

O aluno que ingressa na graduação em Direito inicia seus conhecimentos técnicos no segundo ou no terceiro semestres, a depender da instituição. Muitos alunos acabam por desistir do curso justamente nesse período, por não conseguirem se adaptar ao ambiente acadêmico e/ou por não se sentirem letrados, entre outros fatores. As peças – elaboração de peças processuais - costumam ser trabalhadas por volta do quinto a sétimo semestres. Por um lado, o aluno já adquiriu conhecimento suficiente para poder elaborar gêneros discursivos /textuais jurídicos;

por outro, quando ele inicia tais produções prematuramente, ele pode dominar o gênero e já dispor de práticas que o façam entender o contexto.

O trabalho com a linguagem é muito importante para o universo jurídico, em relação aos alunos e profissionais, e para a comunidade em geral, em relação a todas as pessoas, dado que o Direito está ínsito no agir de cada um. Com o ingresso no curso de Direito e a aprendizagem iniciando-se já com uma base prática, o aluno conseguiria entender alguns procedimentos importantes para a apropriação de um gênero, e, com isso, poder revisar seus trabalhos, auxiliado pelo professor.

Nesse sentido, no componente Direito Processual Civil, o aluno entende o que é uma petição inicial e seus requisitos, que se encontram no artigo 319 do Código de Processo Civil brasileiro:

Art. 319. A petição inicial indicará:

I - o juízo a que é dirigida; [endereço]

II - os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; [partes]

III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;

IV - o pedido com as suas especificações;

V - o valor da causa;

VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;

VII - a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação. [grifos nossos]

(...)

Art. 320. A petição inicial será instruída com os documentos indispensáveis à propositura da ação. (Brasil, 2016)<sup>18</sup>

Na ausência de alguns desses, o magistrado, em um primeiro momento, intima o autor para emendar a inicial: em sendo feito, o processo prossegue em seus ulteriores termos; em não sendo emendada, a inicial é indeferida, sendo extinto o processo.

Tanto nas escolas de educação básica quanto nas instituições de ensino superior, o gênero discursivo é instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem, constituindo uma referência para avaliação e eficácia da comunicação. De Pietro e Schneuwly (2014) diferenciam gêneros que funcionam nas práticas sociais (que aqui podemos fazer um paralelo com os gêneros profissionais) de gêneros a ensinar (gêneros escolares e acadêmicos). Eles distinguem também os modelos intuitivos, simples, dos modelos explícitos, complexos, sendo os primeiros uma cópia de um gênero. Os autores defendem que “não há motivo nenhum, de

---

<sup>18</sup> A publicação de uma lei nem sempre coincide com a sua vigência. O Código de Processo Civil foi publicado em 2015, mas só entrou em vigor em março de 2016.

fato, para considerar que os gêneros a ensinar devam ser um decalque de gêneros que funcionam nas práticas sociais de referência” (De Pietro; Schneuwly, 2014, p. 27-28).

É pelos gêneros que se trabalha o texto, principalmente nesses ambientes. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita de gêneros diversos que circulam nas mais diversas esferas da atividade humana torna-se importante para que possamos propiciar o letramento dos estudantes a essas práticas. E o ensino de gêneros próprios do âmbito jurídico e de obras jurídicas de referência faz com que o estudante domine diferentes gêneros, no que constitui o letramento jurídico, o que discorreremos no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 – LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: REVISITANDO ALGUNS MODOS DE ENSINAR**

Já explicitamos que os gêneros discursivos devem ser ensinados nas instituições de ensino para que o aluno possa desenvolver o letramento para melhor agir no meio em que esses gêneros circulam. E um dos meios que possibilitam o ensino de um determinado gênero é fazendo uso de sequências didáticas que podem ser produzidas a partir da elaboração de modelos didáticos de gênero, o que pretendemos abordar nas próximas seções.

### **2.1. Letramento acadêmico e profissional: uma discussão necessária**

A escrita acadêmica é constituída de inúmeros desafios que, se não forem superados, formarão um profissional não totalmente letrado, não totalmente apto tanto para o seu ofício (prática) quanto para o pensar como reflexão (teoria). A escrita no ensino superior causa ainda estranhamento por parte de muitos alunos porque entendem (ou imaginam) dificultosa a atividade de escrever sobre algo, ainda mais se esse algo não estiver relacionado direta ou imediatamente com suas experiências de vida. Sobre isso Vitória e Christofoli (2013) discorrem:

Testemunho contundente de que a escrita no Ensino Superior assume alguns desafios ainda não superados é a forma como os alunos expressam suas inquietações quando necessitam elaborar material por escrito, sejam eles artigos, resenhas, resumos, resumos expandidos até dissertações e teses. Depoimentos recorrentes por parte dos acadêmicos evidenciam que os alunos têm muito a dizer, mas nem sempre sabem como fazê-lo, há muito sobre o que escrever, mas nem sempre se sabe qual a forma mais adequada para expressar-se por escrito (Vitória; Christofoli, 2013, p. 43).

As autoras entendem que deve haver, no ensino superior, o ensino das atividades de escrita para que os alunos a desenvolvam e não se sintam em um *apartheid* social. Para isso, é necessária uma ação intencional pedagógica, em que o professor construa com os alunos, a partir de bases teóricas especificamente definidas, o saber. O aluno necessita de alguém que medeie o objeto e a escrita e seu desenvolvimento. Esse alguém – o professor – pode ter consciência e sensibilidade para entender que as produções dos alunos poderão ser cada vez

mais aprimoradas à medida em que eles entendam o que fazem e, com isso, sintam segurança para escrever, reescrever e se expressar. Monteiro (2016, p. 55) afirma que

Do professor é demandado constantemente que tome decisões e pense criticamente sobre elas, reflita sobre sua prática e lance mão de julgamentos sobre as ações executadas no trabalho. Além disso, dele é exigida uma capacidade reflexiva e argumentativa que abarca questões como valores, saberes e identidade.

Muitas vezes percebemos que o aluno não sabe *o que* dizer nem *como*; veem-se apreensivos e com muitas dúvidas, já que os professores, geralmente, propõem a escrita de um determinado gênero, mas não ensinam como fazer. Marinho (2010) assevera que, “além de nem sempre o aluno ter uma concepção clara do que seja um determinado gênero, principalmente quando se trata de produção e não de leitura, também o professor não costuma explicitar de forma suficiente a sua concepção.” (Marinho, 2010, p. 376).

Sobre isso, a autora esclarece que

uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) **no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Aos professores universitários, costuma causar estranhamento** o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica. Numa discussão de reforma curricular de um curso de Pedagogia, por exemplo, quando foi criada uma disciplina sobre Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos, alguns professores, inicialmente, questionaram a importância dessa disciplina, por considerarem que o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita e, conseqüentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos (Marinho, 2010, p. 366) [grifos nossos].

Nos cursos de Direito, por exemplo, é muito comum a solicitação de uma produção de petição inicial, sem o ensino de respectivo gênero, o que acaba por atrapalhar o desenvolvimento do letramento acadêmico e/ou profissional.

Assumimos, neste trabalho, a concepção de letramento proveniente dos Novos Estudos do Letramento. Nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (2005), o letramento pode ser definido como o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Para Street (2010), o letramento pressupõe um modelo ideológico, que está vinculado a contextos culturais e associado a relações de poder e ideologia. Então, não basta saber ler e escrever; é necessário escolher as práticas que mais se adéquam ao objetivo esperado diante de um determinado contexto, isto é,

a presença da escrita muda de lugar para lugar. Se você mora numa grande cidade, um trabalho que pode ser feito com seus alunos para dirigir os olhos e a atenção deles para as funções da escrita é um passeio-leitura pelo bairro, anotando tudo o que estiver escrito: placas, folhetos, avisos, letreiros. Mas se

“você mora em zona rural, talvez não haja muita presença da escrita ao redor, para ser anotada num passeio-leitura. Nesse caso, o objetivo pode ser outro: descobrir lugares que se beneficiariam com placas e letreiros escritos, como: “É proibido jogar lixo!”, “Perigo!” e outros. (Kleiman, 2005, p. 6)

O letramento pressupõe, então, a imersão do estudante no mundo da escrita, a participação nas práticas sociais letradas, a compreensão do sentido de um texto e saber usar o código de escrita, abrangendo o processo de desenvolvimento. Assim, a escrita passa do domínio de poucos para um saber universal, fazendo sentido a quem dele faz uso (Kleiman, 2005). A autora afirma ainda que “Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (Kleiman, 2008 p. 490)<sup>19</sup>.

No Brasil, os estudos sobre letramento iniciaram-se em meados da década de 1980 para “separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização” (Kleiman, 1995, p. 15), embora, no início, os conceitos se misturavam. Em 1984, Street pesquisa os novos estudos sobre letramento, atribuindo-lhe uma perspectiva sociocultural. Esses estudos chegam ao Brasil por meio de Ângela Kleiman, definindo as práticas letradas como “modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo” (Rojo; Moura, 2019, p. 17) [grifo nosso].

Conforme Kleiman (1995, p. 16), Paulo Freire já utilizava o termo alfabetização com o sentido próximo do que hoje conhecemos por letramento nessa perspectiva, isto é, um letramento plural, social, constituindo-se em práticas sociais situadas nas quais há usos da língua escrita em todo e qualquer lugar, abrangendo o processo de desenvolvimento e usos dos sistemas de escrita.

Considerando a existência de vários espaços e práticas culturais, é possível afirmar que há, portanto, vários letramentos possíveis de modo que todos nós podemos ser letrados em algumas esferas e não letrados em outras. Ser letrado é conceber o discurso como produção sócio-histórica, não neutra, porque este está associado a relações de ideologia e poder. E essas relações dão-se por meio de práticas de letramento, podendo abrir espaços para transformar e negociar (ou recusar) as posições atribuídas (Street, 2007).

---

<sup>19</sup> Kleiman defende o uso do nome Estudos do Letramento, e não Novos Estudos do Letramento, já que no Brasil, “todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90” (Kleiman, 2008, p. 489)

As práticas de letramento (intangíveis) são materializadas por meio de eventos de letramentos, episódios, situações (tangíveis, situadas) dos quais a escrita faça parte. “Referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.” (Street, 2012, p. 77). Para trabalhar com letramentos em ambientes escolares e acadêmicos, é importante criar eventos para que os alunos possam se integrar a eles, a exemplo da aula, na qual se entrelaçam a oralidade e a escrita, entendendo que a primeira quase sempre não corresponde fielmente à segunda. Daí a tensão existente (ou um de seus fatores) nesse ambiente.

Todavia, Kleiman (2005), ao discorrer sobre letramento autônomo e ideológico, afirma que, na escola, é comum ocorrer o letramento autônomo, pois, muitas vezes, nela, predomina uma perspectiva individual; fora da escola, o modelo ideológico é evidenciado, uma vez que é cultural, colaborativo, por envolver outras instituições e variar conforme a situação. Então, utilizamos estratégias de leitura conforme os objetivos almejados: “quando muda a situação, mudam também as nossas capacidades de ação.” (Kleiman, 2005, p. 31). Não basta, então, sabermos usar a escrita; devemos entender qual função ela exerce em determinado contexto.

Nesse sentido, a escrita deveria ser ensinada também nas instituições de ensino superior, uma vez que o aluno encontra-se em uma nova esfera, em que novos gêneros circulam. Somente assim é possível o desenvolvimento do letramento acadêmico.

O letramento acadêmico é uma das espécies de letramento, se tomarmos como referência as diversas áreas, esferas de atuação humana. Vianna *et al* (2016, p. 48) conceituam letramento acadêmico “como os processos envolvidos na aquisição apropriada e nos usos efetivos da escrita” na academia. É importante pensar no papel da universidade no ensino desses gêneros, o que envolve, também, a validação, a avaliação, a demonstração do conhecimento, por ser necessário um conjunto de processos mentais. O letramento acadêmico “coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (Lea; Street, 2014, p. 478). Então, ele também se manifesta em um discurso de poder, legitimando o que pode e o que não pode ser dito em um determinado lugar.

Reconhecer e dominar o letramento acadêmico pode auxiliar na inserção desse meio. Zavala, citando Haggis (Haggis, 2003 *apud* Zavala, 2010, p. 81) assume que “as pessoas que aprendem [o letramento acadêmico] podem resistir ou podem não se comprometer com o que o ensino superior assume, por razões que tem a ver com um sentido de alienação, risco ou custo pessoal ou uma perspectiva filosófica ou cultural contrária”. O aluno precisa não somente

dominar os gêneros discursivos acadêmicos, mas também precisa se sentir parte do discurso que o envolve, como forma de solidificar o conhecimento.

Nesse sentido,

A abordagem da prática social para a escrita acadêmica inclui, para aqueles que trabalham no contexto acadêmico, ajustar novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências em termos de argumentação, estruturação de informações e estilos retóricos, bem como diferentes preferências dos professores (Street, 2017, p. 22).

Considerando Street (2017), assumimos que não basta apenas saber ler e escrever na universidade para ser incluído socialmente. É preciso dominar os gêneros que circulam nesse meio. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 303),

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social.

É bom entender que “o domínio de um gênero é uma forma de ação social” (Simões; Juchum, 2017, p. 94), já que faz com que o aluno sintam-se inserido nas práticas sociais de determinado contexto. E o letramento jurídico, um dos vieses do letramento acadêmico, deve ser analisado para que os participantes envolvidos nesse âmbito possam entendê-lo e passem a dominá-lo.

No curso de Direito, é relevante o aluno entender o sistema jurídico brasileiro e suas implicações e relações com as chamadas fontes do Direito, que são, basicamente, a legislação, a jurisprudência e a doutrina. Tfouni e Monte-Serrat (2010, p. 98-99) elucidam o porquê do termo ‘jurídico’: “Nossa escolha pelo estudo do discurso jurídico se dá porque ele ultrapassa o ambiente forense e se torna uma questão que envolve a constituição do sentido dos enunciados e discursos”. O discurso jurídico é sustentado por um texto eminentemente argumentativo, que possui outros discursos.

Na vida acadêmica, o estudante deve compreender os conceitos, as terminologias da área jurídica para poder trabalhar com os gêneros jurídicos e com projetos que, eventualmente, a IES tenha. Exemplo é um Núcleo de Práticas Jurídicas, em que o aluno, sob a supervisão de um professor, faz atendimento ao público em geral, analisa o caso e elabora a petição, ou melhor, o gênero jurídico que se adequa a ele. Na vida profissional, os gêneros vão depender da área de atuação do bacharel em Direito: se advogado, há diversos gêneros jurídicos, sendo o

principal a petição inicial; se promotor, há outros gêneros, o que inclui também a petição inicial; se juiz, outros gêneros, sendo os principais os despachos, decisões no curso do processo, e as sentenças, além de outras atuações.

Importante ressaltar que nas faculdades de Direito, em geral, o gênero mais estudado e produzido é a petição inicial, por sua relevância. Todavia, alguns outros gêneros, igualmente relevantes, são, por vezes, desconsiderados, a exemplo de um despacho judicial ou um parecer jurídico. Isso porque os ‘bancos de Direito’ tendem a ensinar mais gêneros próprios da advocacia do que de outras áreas, como promotoria ou magistratura, talvez porque a maioria das outras atuações dependa de ingresso por concurso público de provas e títulos e não somente a habilitação por meio da aprovação no Exame de Ordem. Parece haver ‘formadores de advogados’, ao invés de formadores jurídicos, operadores do Direito, no jargão jurídico.

Observamos que o letramento jurídico está associado a uma imagem de discurso de verdade, na medida em que o Estado legitima as relações sociais e o modo como os profissionais do Direito devem conduzir seus procedimentos. No campo jurídico, a linguagem reveste-se aparentemente de “neutralidade”, diante das normas (legislação), de caráter abstrato e impessoal. Contudo, essa ficção é revelada pela heterogeneidade das relações sociais, fáticas.

Durante nossas pesquisas, percebemos a dificuldade para conceituar letramento jurídico. Alguns trabalhos possuem-no como título, ou capítulo, mas não exibem, ou refletem sobre sua definição. Aparecem termos como letramento e discurso jurídico, importando a implicação de um com o outro.

É certo que o letramento jurídico está inserido no letramento acadêmico, em que o aluno é imerso nas práticas sociais afeitas ao universo acadêmico e seus gêneros discursivos, com vistas ao domínio discursivo. Encontramos uma definição em Freitas e Tacla:

Já o letramento jurídico se configura como habilidades e competências de leitura e escrita que os futuros profissionais em Direito desenvolvem em relação à linguagem dos Códigos legislativos e demais textos que cercam o campo jurídico, até as decisões advindas dos Tribunais (Sentenças, ou Acórdãos, dentre outras). **Enquadra-se aqui também a capacidade de interpretar as situações problemas, que envolvem a seara do Direito** e, por conseguinte, aplicar corretamente a respectiva lei para sanar estas questões de ordem prática. É possível que ao longo do curso, o aluno aprenda aplicar corretamente a lei, contudo encontra dificuldade na interpretação do caso que exigirá a atuação. (Freitas; Tacla, 2016, p. 510) [grifos nossos]

Em que pese ser essa uma definição interessante, o letramento, conforme Kleiman (2005, p. 16), não é uma habilidade, “embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)”; ele é complexo, abrangendo múltiplas capacidades. A título de exemplo, o simples fato de tomarmos um ônibus

já envolve eventos de letramento, circunscritos em práticas de letramento, por mobilizar estratégias de acordo com os objetivos almejados.

Trata-se, então, de práticas que os alunos devem possuir para compreender o seu papel socioprofissional e a importância dos gêneros discursivos - não só escritos, frise-se – para o campo jurídico. É saber interpretar normas e jurisprudências e também é ir além: é desenvolver e aperfeiçoar a análise conjuntural e o contexto dos casos e dos futuros clientes / partes, para entender como o funcionamento sistêmico pode auxiliar no desenvolvimento de uma cultura cidadã para o profissional – e para o cliente, que, percebendo-se entendido, entende o seu papel e o papel do outro na relação pretensamente conflituosa.

Assim, o letramento jurídico revela-se importante para que o discurso argumentativo seja profundamente apreendido pelo aluno. E uma das formas de desenvolver o letramento é o trabalho com gêneros que circulam nas diversas situações da vida cotidiana; no caso, o trabalho com gêneros discursivos acadêmicos e profissionais. A esse respeito, Dolz afirma:

Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar. (Dolz, 2016, p. 240)

Destarte, os didaticistas de Genebra sugerem um procedimento didático que pode contribuir para que os alunos se apropriem das especificidades dos gêneros e desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias à sua produção: as sequências didáticas; antes, contudo, sugerem a construção de um modelo didático do gênero, que explicaremos a seguir.

## **2.2 O modelo didático do gênero e as sequências didáticas como instrumentos potencializadores para o desenvolvimento do letramento.**

Conforme mencionado, um dos modos de desenvolver o letramento é trabalhando por meio de sequências didáticas, o que pode possibilitar aos estudantes apropriarem-se das especificidades de determinado gênero discursivo. Porém, antes do desenvolvimento dessa sequência, os didaticistas de Genebra apontam a necessidade da elaboração de um modelo didático para orientar o trabalho.

O modelo didático do gênero é importante para realizarmos o levantamento das dimensões ensináveis de um gênero, ou seja, o levantamento das características semelhantes desse gênero no que diz respeito ao contexto de produção, a construção composicional e ao estilo. Assim, o modelo didático é um “instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia” (De Pietro; Schneuwly, 2014, p. 4), sendo “sempre, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida do trabalho” (De Pietro; Schneuwly, 2014, p. 8). Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 10) asseveram que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero com objetivo de ensiná-las”, isto é, é uma ferramenta para definir o objeto a ser ensinado.

De Pietro e Schneuwly (2014) apresenta cinco elementos essenciais do modelo didático, a saber: 1) definição geral do gênero; 2) parâmetros do contexto comunicativo, 3) conteúdos específicos, 4) estrutura textual global e 5) operações languageiras e suas marcas linguísticas. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 11) construíram um diagrama com as principais categorias dos componentes do modelo didático:

#### **Imagem 5 - Modelo didático de gênero**



Fonte: Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 11).

Consoante estes autores, os gêneros possuem determinadas categorias que fazem parte de sua estrutura. Assim, integram o modelo didático de gênero: situação de comunicação,

conteúdo temático, a organização, a textualização, os meios paralinguísticos e a paginação de texto.

Ao construir um modelo didático apoiando-se em diferentes textos pertencentes a um determinado gênero, o professor verifica os saberes a serem mobilizados, os componentes textuais específicos com o quais se deseja trabalhar e as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas.

Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (2017, p. 10) asseveram que as capacidades de linguagem são “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”. Esses autores consideram que essas capacidades ocorrem em três ordens: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação mobilizam o gênero estudado, pois faz com que o aluno possa identificar um gênero, sua situação comunicacional e sua função. Essa capacidade relaciona-se ao contexto de produção, de modo a identificar seus parâmetros, adaptando a produção de linguagem às características do contexto.

As capacidades discursivas referem-se ao conteúdo temático e à organização desse conteúdo, sendo aptidões para mobilizar modelos pertinentes a uma ação determinada. Isso porque cada gênero possui sua estrutura composicional, por ser tipo relativamente estável.

As capacidades linguístico-discursivas relacionam-se à seleção linguística pertinente, vinculada ao seu estilo, “à produção de um discurso singular” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 10) – mecanismos de coesão e enunciativos, isto é, às múltiplas vozes que circulam em um texto.

Referidos autores aduzem que as capacidades de linguagem são objeto de aprendizagem social, ou seja, é preciso ensinar o aluno para que ele se aproprie dessas capacidades de modo a atuar nas mais variadas situações, nos mais diversos eventos de linguagem. Desse modo,

Uma concepção do ensino adaptada a essa realidade fundamental do desenvolvimento deve, primeiramente, definir explicitamente as características dos modelos de discurso cujo domínio é socialmente exigido, pesquisar as situações que favorecem a mobilização (ou motivação) do aluno (as razões e as finalidades suscetíveis de fazê-lo agir de uma determinada maneira) e, por fim, pensar as modalidades de influência social às quais é desejável que o aluno seja confrontado (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 14-15).

Além dessas capacidades, Miquelante *et al* (2017) entendem haver uma quarta capacidade de linguagem, denominada de capacidades de significação. Para as autoras, baseadas em Cristóvão e Stutz (2011), é necessária uma categoria de análise “que possibilite ao indivíduo construir sentidos mais gerais mediante representações e/ ou conhecimentos sobre as

práticas sociais” (Miquelante *et al*, 2017, p. 263). Aqui, os critérios envolvem a relação entre textos e a forma de ser, agir, pensar e também a relação entre os aspectos macros com a realidade circundante, além do reconhecimento da sócio-história do gênero, posicionando-se sobre relações textos-contextos. É uma compreensão profunda sobre o funcionamento dos discursos, visto que

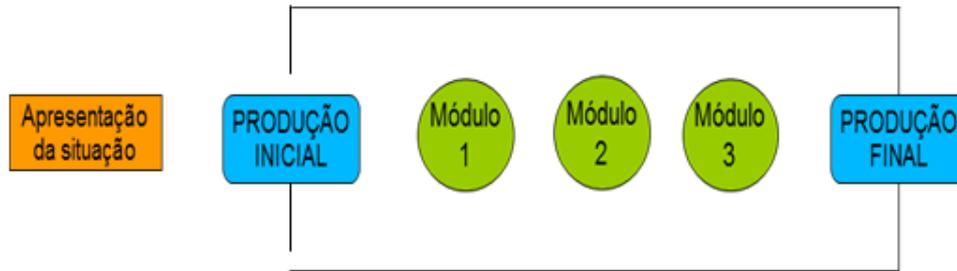
os aspectos do contexto macro que englobam as capacidades de significação facilmente ficam descobertos, principalmente se o enunciador/enunciatário não tiver ainda uma compreensão profunda sobre o funcionamento dos discursos, fato comum nos estudos de gêneros em sala de aula, situação na qual o professor precisa explicitar tais condições aos alunos (Souza; Stutz, 2019, p. 1122).

Essa quarta capacidade, que seria um nível externo à unidade de comunicação, refere-se à produção de sentidos dos textos, dependendo dos simbolismos em que estamos imersos e das realidades diversas que conhecemos. A significação está relacionada aos elementos da enunciação, sendo reiterável, abstrata, podendo ser analisada, decomposta, pois ela é construída com as significações de todas as palavras que dela fazem parte, possuindo, por isso, natureza social, ideológica e histórica. É o reconhecimento das representações dos modelos e das representações de linguagem, sabendo identificar normas, valores e regras. De acordo com Souza e Stutz (2019, p. 1121), “as capacidades de significação permitem compreender os conjuntos de sentidos que transitam nas ideologias, nas verdades negociadas, nas ideias, solidificadas em arquétipos discursivos, do mundo real”.

Diante dessas elucidações, um dos meios de desenvolver capacidades de linguagem nos estudantes é o trabalho com sequências didáticas. Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 82), a sequência didática, é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. As sequências didáticas “se caracterizam por um vai-e-vem constante entre as atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas no domínio de um dado tipo de discurso.” (Dolz-Mestre; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 16).

A sequência didática permite ao professor identificar as dificuldades de um estudante na elaboração de um gênero e trabalhar para minimizar tais dificuldades. Igualmente, permite que ele observe a relevância da produção textual como forma de domínio cultural, aperfeiçoando o que ainda não domina. As etapas de uma sequência didática, conforme estes autores, são expostas a seguir:

### Ilustração 1 - Etapas da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2010, p. 83).

A sequência didática começa com apresentação de uma situação-problema, em que o professor apresenta aos alunos um projeto a ser desenvolvido. Esse momento é muito importante já que, com as explicações do professor, o aluno pode construir a produção inicial, ainda de forma incipiente, para que o docente possa diagnosticar as dificuldades encontradas e as capacidades já dominadas. Para isso, apresentam-se questionamentos iniciais sobre qual o gênero, a quem se dirige, de que forma assumirá a produção, entre outros.

Após a apresentação dessa situação, tem-se a elaboração da produção inicial, que servirá de diagnóstico das dificuldades encontradas, indicando o que será necessário para trabalhar nos módulos seguintes. A sequência didática caminha até a produção final, em que o aluno apresenta o que conseguiu aprender nos módulos. Aqui o professor também mostra aos alunos a grade de correção e, com ela, eles próprios avaliam suas produções e as revisam.

Destarte, “as sequências didáticas têm a função de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou, conforme apontam os autores, dificilmente domináveis” (Moretto, 2017, p. 68). A aplicação de uma sequência didática embasada teórica e metodologicamente é um dos meios pelos quais o professor pode conduzir seu trabalho. Por tal, acreditamos que o trabalho com sequências didáticas pode contribuir para o letramento e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nesse sentido, e diante do tema de nossa tese, apresentamos como o modelo didático e a sequência didática podem contribuir para o desenvolvimento da escrita dos estudantes universitários do curso de Direito.

## CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, exporemos os procedimentos metodológicos da pesquisa: o contexto de produção em que ela se deu, a IES onde a pesquisa foi desenvolvida, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise.

### 3.1 O contexto de produção, a instituição e a pesquisa

Em nossa experiência como professora do curso de Direito de algumas instituições, temos notado, conforme já afirmamos anteriormente, que muitos estudantes ingressam no ensino superior com pouco, ou quase nenhum, domínio sobre a língua e sobre a mobilização dos gêneros. Ao adentrarem em uma IES, deparam-se com gêneros que circulam quase que exclusivamente no meio acadêmico e aos quais nunca tiveram acesso. Isso se torna patente na medida em que os alunos sentem-se surpresos e até angustiados quando precisam produzir sem que houvesse um ensino desse respectivo gênero.

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Universitário de Itapira – UNIESI, localizado na cidade de Itapira, interior do Estado de São Paulo, onde ministrei aulas de 2015 a 2021. Criado no ano de 2000 como IESI – Instituto Superior de Ensino de Itapira, é mantido pelo Cesc – Centro de Ensino Superior de Campinas Ltda<sup>20</sup>. Até 2018, era dividido em três unidades na cidade de Itapira, cada qual com suas áreas especificadas. Em março de mencionado ano, a instituição foi alçada a centro universitário, transformando-se em UNIESI – Centro Universitário de Itapira, por meio da Portaria MEC 222, de 2018.

Com tal transformação, que presenciei, o UNIESI deixou as três unidades e unificou-as em um único campus na própria cidade de Itapira, em uma rodovia que entrecruza Águas de Lindoia, Itapira, Amparo e a região circundante, o que fez ampliar tanto o quadro docente, com a oferta de mais cursos, quanto o discente. Na antiga unidade central agora funcionam clínicas para estágio das áreas da saúde e o núcleo de prática jurídica da instituição. Atualmente, o UNIESI oferta 14 cursos de graduação, além de dois cursos superiores de tecnologia, contando

---

20 Informações retiradas do site do UNIESI: <https://uniesi.edu.br/instituto/historico.asp>. Acesso em 14 jan 2021.

com aproximadamente 59 professores e 687 alunos. O alunado provém predominantemente de escolas públicas.

No UNIESI, a maioria dos alunos que recebemos trabalha durante o dia e estuda à noite. Eles não possuem muito tempo para estudar e refletir sobre o que é discutido no curso. Entram na sala de aula já cansados do dia laboral. Quando perguntamos algo, o silêncio geralmente paira. E quando refletimos algo por meio da escrita, as dúvidas imperam, tanto pela dificuldade em escrever com propriedade instrumental (gramática formal) quanto por não terem ideia do que fazer, como e para quê fazer. E o que se observa é que a maior parte dos professores do curso, como imagina que o aluno já é sabedor, não ensina o gênero, e este fica “perdido”.

Infelizmente, o que vemos é que muitos alunos, diante de uma árdua rotina e de algumas aulas que se tornaram remotas - não só durante a pandemia, posto existirem aulas ministradas integralmente em ambiente remoto, já que o MEC autoriza, por meio da Portaria 2.117, de 2019 (BRASIL, 2019), as IES a terem carga horária de até 40% em educação a distância em cursos presenciais de graduação, exceto Medicina - acabam por assistir a videoaulas para complementar seu conhecimento. Também, os cursos jurídicos online (de algum componente isolado ou para carreiras públicas ou de pós-graduação) proliferaram nos últimos anos, e a pesquisa é essencial para uma escolha de qualidade.

Na referida instituição onde a pesquisa ocorreu, existem alguns componentes curriculares ministrados remotamente no curso de Direito. São elas: “Comunicação e Expressão”, “Interpretação e Produção de Textos”, “Linguagem e Comunicação Jurídica” (para o curso de Direito) e outros relacionados à Metodologia do Trabalho Científico. Então, justamente os componentes curriculares que são bases para o ensino da escrita de gêneros ocorrem em ambiente remoto. Isso impacta profundamente o modo como os alunos leem, interpretam e escrevem. Isso nos mobilizou a realizar um trabalho com os estudantes no sentido de entender e verificar o desenvolvimento deles no processo de letramento.

Foi no início de 2020 que elaboramos nosso Projeto de Pesquisa para ser apresentado ao Comitê de Ética Pública da Universidade São Francisco. Anexos a ele, a autorização da instituição mencionada, o Termo de Confidencialidade e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para adultos e para adolescentes. O projeto de pesquisa, e sua metodologia, foi elaborado entre os meses de fevereiro a abril de 2020, para que o estudo fosse conduzido de modo presencial no componente curricular de Direitos Humanos que ministrávamos, imaginando que a pandemia já pudesse estar controlada. Antes da submissão de referido projeto ao Comitê de Ética Pública, entrei em contato com a instituição onde ela se realizaria, por meio de seu vice-reitor, Prof. William Zacarioto, e da coordenadora do curso de Direito, Profa.

Denise Ribeiro, o que prontamente aceitaram que a pesquisa lá fosse realizada. Com a anuência da instituição, submeti o projeto ao CEP, tendo sido aprovado em maio de 2020<sup>21</sup> para dar início em agosto do mesmo ano.

A instituição, assim como todas as IES do país, passou por mudanças na pandemia. Durante todo o ano de 2020, as aulas ocorreram virtualmente. Então, a pesquisa, que era para ser implementada de modo presencial no segundo semestre desse ano, foi implementada virtualmente a partir de agosto. Como a informação de que as aulas continuariam a se dar remotamente chegou até nós em meados de junho, tivemos um tempo para adaptar o trabalho para o novo ambiente / suporte.

Isso porque a pesquisa foi construída pensando que os alunos pudessem realizar as atividades - principalmente as produções inicial e final - na própria sala de aula, com discussões entre todos os participantes e sem se ater a modelos disponíveis na internet. Entretanto, como as aulas continuaram online, ela foi realizada remotamente. Desse modo, a partir do modelo didático que desenvolvemos, reelaboramos a sequência didática para ela essa pudesse ser realizada em ambiente remoto aos alunos primeiranistas do UNIESI, para o componente Direitos Humanos, que ministrei a eles em seu segundo semestre de graduação. A pesquisa fora imaginada para ser aplicada em um componente que eu também ministrava no segundo semestre do curso, qual seja, “Comunicação Jurídica”, e da qual eu já pesquisava, de modo informal, o objeto deste trabalho. Contudo, ela fora retirada da grade curricular presencial, restando “Direitos Humanos” como única alternativa.

No curso de Direito do UNIESI, naquela época, existiam quatro componentes curriculares por semestre, que contavam com 90 alunos e 10 professores. As aulas ocorriam de segunda a quinta, e de sexta ocorriam os estágios, em que se aplicavam as aulas práticas, sempre no período noturno. Os componentes curriculares de prática jurídica – que se relaciona diretamente com o nosso trabalho – aconteciam às sextas-feiras aos estudantes do quinto ou do sexto semestre, porque entendia-se que o discente já possuía apropriação teórica suficiente para a feitura das peças processuais. Atualmente, não mais existe componente curricular específico de Prática Jurídica na instituição. Por isso, as aulas práticas ocorrem no período de estágio; com isso, muitos estudantes possuem dificuldades nesse processo de escrita.

Como já mencionado, existia um componente curricular de Linguagem e Comunicação Jurídica, por mim ministrada presencialmente para o segundo semestre do curso. Atualmente, referido componente é ministrado via EAD – Ensino a distância – com outros professores /

---

<sup>21</sup> CEP: Parecer n: 4.056.823 - CAAE: 31997120.0.0000.5514, de 29.05.2020.

tutores, para os alunos de todas as Unip (pois o UNIESI é uma extensão dela) do país. Muitos alunos que tiveram aula desse componente presencialmente ficaram consternados ao saber que ela havia migrado para o EAD e que muitos outros alunos podem não ter a mesma exitosa experiência que tiveram.

Todavia, já que as pessoas estavam confinadas em razão da pandemia, todo tipo de serviço foi se adaptando para ser realizado de modo online. Com as aulas não foi diferente, visto que as instituições de ensino, do infantil ao superior, logo se reorganizaram para que elas fossem transmitidas via plataformas virtuais, a exemplo do Zoom, do Teams e do Google Meet. Os professores tiveram que se adequar rapidamente (em um espaço temporal de, aproximadamente, um mês) para que suas aulas, antes presenciais, fossem planejadas e transmitidas virtualmente. Foi um trabalho árduo para os docentes: novo planejamento de aulas, aprender a utilizar plataformas virtuais de comunicação, utilizar fone de ouvido muitas vezes para encobrir ruídos que não as vozes dos locutores e interlocutores, localizar o melhor lugar, com boa iluminação, para dar aula no espaço do qual o professor dispunha, construção de slides, jogos (games), fóruns, chats com os alunos, responder a mais e-mails do que o habitual, dentre outros pontos.

A pandemia trouxe um impacto jamais imaginado nestes tempos de revolução tecnológica. Todos permanecemos em uma rotina doméstica, todos os dias pareceram iguais, já que tivemos que nos reinventar e reinventar sentidos para atos rotineiros e para o próprio trabalho, que se tornou remoto de modo inesperado. Os efeitos da pandemia estenderam-se até os dias atuais, não somente em relação à saúde global, mas também em relação aos instrumentos utilizados para nos comunicar. Com todos percebendo que ela não iria terminar em breve, as muitas pessoas confinadas em casa comeram mais, pois se tornou de fácil acesso o alimento a qualquer hora do dia. O confinamento também trouxe uma difícil adaptação para as pessoas, principalmente para quem têm filhos em idade escolar e para os que não dispunham de espaços para o trabalho. Estes tiveram que logo se adaptar. Houve receio do vindouro; houve sentimento de impotência, sentimento de perda. Muitos perderam familiares, amigos, colegas. A internet facilitou o forjamento de meios de comunicação em tempo real, e isso ficou / fica patente nas aulas remotas.

Diante de todo esse cenário, a produção dos dados foi realizada por meio da plataforma de videoconferência denominada Zoom, que os alunos e nós, professores, já utilizávamos para as aulas desde o início da pandemia, no fim do mês de março de 2020, para aproximadamente vinte alunos do primeiro ano do curso de Direito. Dentro do horário das aulas, às quartas-feiras, das 19:10h às 22h, no componente que ministrava com referidos alunos, qual seja, Direitos

Humanos, tivemos dez encontros, entre os meses de agosto a outubro de 2020, com duração aproximada de uma hora cada encontro para a pesquisa. Todas as aulas foram videogravadas. No UNIESI, o segundo semestre letivo de 2020 iniciou-se em 18 de agosto, uma terça-feira. As nossas aulas com os alunos ocorriam às quartas-feiras, iniciando nosso projeto em 19 de agosto.

Nessas aulas, desenvolvemos as atividades da sequência didática que produzimos, levando em consideração as dimensões ensináveis que levantamos com a elaboração do modelo didático que visavam contemplar atividades relacionadas ao contexto de produção, os aspectos discursivos, linguístico-discursivos e de significação do gênero.

Para melhor compreensão da sequência didática elaborada, organizamos a descrição dos encontros no quadro abaixo para melhor visualização.

### Quadro 2 - Descrição das etapas da sequência didática realizada

Módulos	Cronograma/Data	Atividade
1	19/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e explicação do projeto e dos objetivos da pesquisa, metodologia, modos de análise e cronograma.</li> <li>• Levantamento de conhecimentos prévios. Conversa com os alunos sobre o que espera desse minicurso.</li> <li>• Apresentação da produção inicial</li> </ul>
2	26/08	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre concepção de linguagem e letramento jurídico</li> <li>• Contexto da produção textual: O início de uma petição inicial: quem escreve, para quem escreve, com que objetivo?</li> </ul>
3	02/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade diagnóstica – produção de uma petição inicial com o tema do XXV Exame de Ordem<sup>22</sup></li> </ul>
4	09/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retomada do tema e discussão das petições iniciais</li> <li>• Silogismo jurídico – a sequência ‘básica’ de uma petição inicial – os alunos conseguem entender a importância de uma petição postularória?</li> </ul>
5	16/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O artigo 319 do CPC (Código de Processo Civil)</li> </ul>
6	23/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão do artigo dado. Como são construídas as argumentações? Quais os tipos de argumentação existentes?<sup>23</sup></li> </ul>
7	07/10	Fontes do Direito e argumentação jurídica linguagem: formal ou informal, os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos.
8	14/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grade de correção</li> </ul>
9	21/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção final do texto</li> </ul>
10	28/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro para feedback aos alunos/participantes da pesquisa</li> </ul>

<sup>22</sup> Caso concreto (XXV Exame de Ordem)

<sup>23</sup> Usarei, aqui, minha apostila que contém os tipos de argumentação mais utilizados

		Devolutiva do que melhoraram da primeira para última produção e discutir em que podem ainda avançar a partir da análise de textos produzidos por eles, utilizando a Grade de Correção.
--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em 2020

No primeiro dia de aula, em ambiente remoto, via plataforma Zoom, verifiquei que a maioria dos alunos era por mim conhecida, pois estava em seu segundo semestre, e que havia alguns alunos ingressantes, no que fizemos uma breve conversa sobre cada um e o que esperava do curso. Em seguida, apresentei-lhes o componente curricular de Direitos Humanos, a ementa e seu conteúdo programático, as referências bibliográficas sugeridas e o método de avaliação. Nesse primeiro dia também expus aos alunos o projeto de Doutorado, a pesquisa e seus objetivos, e solicitei a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por cada um que dela quisesse participar, para que me fosse enviada via e-mail profissional.

A pesquisa constava como desenvolvimento de uma sequência didática, realizada em dez encontros, durante as referidas aulas, e combinamos, eu e os alunos, que a pesquisa realizar-se-ia no primeiro turno das aulas, das 19:10h às 20:25h – inclusive porque eles se mostraram ansiosos para as possíveis descobertas e conferências de resultados, sendo o último turno da aula reservada à temática dos direitos humanos.

Ainda nesse primeiro dia, informei-lhes qual seria o gênero discursivo a ser trabalhado, petição inicial. Quase todos se mostraram um tanto assustados, repletos de indagações – muito porque não conheciam esse gênero, no que respondi na medida do possível, já que um dos objetivos iniciais era justamente saber o que eles já conheciam sobre o gênero.

Tínhamos como objetivo geral compreender se a sequência didática do gênero petição inicial a ser desenvolvida possibilitaria aos participantes, ingressantes de curso de Direito, o desenvolvimento do letramento jurídico. E como objetivos específicos:

1) compreender se e como a sequência didática do gênero petição inicial realizada possibilitará aos participantes, ingressantes de curso de Direito, o desenvolvimento do letramento jurídico

2) apontar os índices de desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos participantes da pesquisa, na produção inicial e, após a realização da sequência didática, na produção final;

3) identificar as capacidades de linguagem que os alunos já dominavam ou não antes da realização da sequência didática e se houve desenvolvimento na produção final

Na segunda aula, em 26 de agosto, discutimos sobre o que eles entendiam acerca de linguagem e linguagem jurídica e sobre o contexto de produção, ainda que de modo incipiente.

Ao serem questionados, eles responderam algumas das questões, como: o que é uma petição inicial, no que informaram, em geral, ser uma petição para entrar com um processo; como se elabora uma petição inicial, a finalidade, os produtores, etc. Então, trabalhamos as capacidades de ação, qual o objetivo da petição, quem é o enunciador, quem são os destinatários, em qual comarca (cidade) o processo será protocolado.

O terceiro encontro fora para a feitura da produção inicial, como atividade diagnóstica, com o tema do XXV Exame de Ordem. O Exame da Ordem dos Advogados do Brasil é realizado nacionalmente, pela FGV – Fundação Getúlio Vargas, sob coordenação do Conselho Federal da OAB Nacional, três vezes ao ano. É um exame aplicado em âmbito nacional, mas ele se realiza de modo estadual; ou seja, um advogado de um Estado-membro tem sua inscrição vinculada ao Estado ao qual prestou a prova; e ele só pode ter 5 processos novos em outros Estados, por ano; caso ultrapasse, deve-se requerer a OAB Suplementar para o Estado no qual possui vários processos. A título de breve explicação, esse é o exame que habilita o bacharel em Ciências Jurídicas a ser, a atuar como advogado; possui duas fases, sendo a primeira objetiva e a segunda composta de quatro questões discursivas e uma peça processual, que pode consistir em qualquer gênero discursivo trabalhado durante o curso. É nessa peça processual que focamos. É um exame temido por muitos alunos, dada a sua complexidade.

Se estivéssemos em ambiente presencial, a petição inicial seria realizada na sala de aula. Como estávamos em meio remoto, combinamos o envio de tais petições até o dia 02 de setembro para meu e-mail. Todos os alunos enviaram. Alguns deles ingressaram extemporaneamente no curso, e para estes eu estendi o prazo até 11 de setembro.

O tema foi objeto do XXV Exame de Ordem, aplicado em 2018, cujo teor segue abaixo<sup>24</sup>:

**CASO:**

Luísa dos Santos Bastos, nascida em 01/01/2010, domiciliada na cidade Alfa, é filha de Maria dos Santos e de Paulo Bastos.

A avó paterna, Alice Bastos, goza de confortável situação patrimonial e mora na cidade Delta. Todos os demais avós faleceram antes de Luísa nascer. Maria dos Santos e Paulo Bastos se divorciaram em 04/07/2013, e ficou ajustado que o pai pagaria pensão alimentícia a Luísa no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), o que fez até o dia da sua morte, em 25/08/2015.

Paulo Bastos não deixou bens a partilhar, de modo que Luísa nada recebeu de herança. Sem condições de arcar sozinha com a manutenção e educação da filha, já que recebe apenas um

<sup>24</sup> Disponível em [https://oab.fgv.br/arq/628/126612\\_GABARITO%20JUSTIFICADO%20-%20DIREITO%20CIVIL\\_REAPLICACAO\\_PORTO\\_ALEGRE.pdf](https://oab.fgv.br/arq/628/126612_GABARITO%20JUSTIFICADO%20-%20DIREITO%20CIVIL_REAPLICACAO_PORTO_ALEGRE.pdf). Acesso em 30.07.2020

salário mínimo nacional de remuneração por mês – valor absolutamente insuficiente para arcar com as necessidades da menor.

Maria dos Santos procura você, como advogado(a), e pergunta o que pode ser feito em relação ao sustento da criança.

Na qualidade de advogado(a) de Maria dos Santos, elabore a peça processual cabível para a tutela dos interesses da filha desta, que pretende haver R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) a título de alimentos.

É bom informar que o gabarito oficial de referida peça foi o seguinte:

Cuida-se de petição inicial de Ação de Alimentos, com pedido de fixação de alimentos provisórios, a ser ajuizada em face da avó paterna, Alice Bastos.

O examinando deve identificar que o juízo competente é o juízo da comarca da cidade Alfa, nos termos do Art. 53, inciso II, do CPC/15.

Ademais, na qualificação da parte autora, deve apontar que ela está, no ato, representada por sua mãe. Impõe-se seja requerida a gratuidade de justiça, com base nos artigos 98 e 99 do CPC/15 e no Art. 1º, §§ 2º e 3º, da Lei nº 5.478, já que a autora, menor que depende de pensionamento, não possui condições financeiras para suportar as custas processuais e honorários advocatícios da presente ação.

Deve, ainda, discorrer sobre o histórico familiar, explicar a admissibilidade de fixação de alimentos avoengos, nos termos do Art. 1.698 do CC, e destacar a presença do binômio necessidade/possibilidade dos alimentos, bem com o caráter subsidiário da obrigação.

Da mesma forma deve ser formulado o pedido de intervenção do Ministério Público, na forma do Art. 178, inciso II, do CPC/15.

Os pedidos devem ser formulados da seguinte forma:

- I) deferimento de gratuidade de justiça;
- II) intervenção do Ministério Público;
- III) fixação, em sede liminar, de alimentos provisórios no valor de R\$ 1.500,00;
- IV) procedência final do pedido com a condenação da ré no pagamento mensal de alimentos definitivos no valor de R\$ 1.500,00; e
- V) produção de todas as provas em direito admitidas, em especial de prova oral com oitiva de testemunhas, depoimento pessoal da ré e prova documental suplementar.

O examinando deve dar à causa o valor de R\$ 18.000,00 (12 vezes R\$ 1.500,00), nos termos do Art. 292, inciso III, do CPC/15.

Por fim, o fechamento da peça (local, data, assinatura e inscrição OAB).

Nesta terceira aula, como eu ainda não tinha lido as petições, ouvi as impressões e indagações dos alunos sobre elas. Os alunos estavam ansiosos, tanto por terem elaborado a petição quanto pelas indagações que tinham e pelas minhas percepções. Uma das indagações dizia respeito ao modo de elaboração da petição, se o modo como eles fizeram, no geral, estava

correto. Assim que fiz breves análises, enviei aos alunos e percebi o quanto eles já conheciam do gênero. Eles também me enviaram e-mail com suas dúvidas antes do envio do trabalho.

Tal metodologia e suporte – o meio virtual, por videoconferência e e-mails, por exemplo – fizeram com que nos atentássemos para a facilidade em encontrar modelos desse gênero, e de muitos outros, em buscadores de dados como Google ou assistindo a videoaulas no Youtube. Esse método de busca facilitou a produção, visto que eles tinham acesso ao meio digital.

Após identificarmos as dificuldades, buscamos elaborar módulos que continham discussões sobre a construção de uma petição inicial, sua feitura, seus requisitos, contexto de produção, para o atingimento das capacidades de linguagem. Dessa forma, iniciamos os módulos da sequência didática de acordo com as principais dificuldades encontradas nas produções textuais.

No quarto encontro, em 09 de setembro, já com as produções analisadas, retomamos as discussões das petições iniciais, retornamos às capacidades de ação e debatemos sobre o silogismo jurídico e uma sequência ‘básica’ de uma petição para saber se os alunos conseguiam entender a importância de uma petição postulatória, aquela em que se pede algo.

Verifiquei que, por mais que eles tivessem realizado a produção inicial pertinente ao que se espera, no geral eles ainda não conseguiam entender plenamente a importância da argumentação e de seu desenvolvimento e de suas fontes, para que os pedidos da petição pudessem ser tanto analisados como deferidos. Pareceu-nos que eles inseriram o caso nos modelos encontrados, argumentando, discutindo, mas não de forma efetiva e eficaz.

O quinto encontro, em 16 de setembro, iniciou-se com a apresentação do artigo 319 do Código de Processo Civil, que assim dispõe:

Art. 319. A petição inicial indicará:

I - o juízo a que é dirigida; [endereçamento]

II - os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu; [partes]

III - o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;

IV - o pedido com as suas especificações;

V - o valor da causa;

VI - as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;

VII - a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação. [grifos nossos]

(...)

Art. 320. A petição inicial será instruída com os documentos indispensáveis à propositura da ação. (BRASIL, 2016)

O Código de Processo Civil, chamado por sua sigla, CPC, é a principal legislação infraconstitucional sobre processo civil brasileiro e seus procedimentos. Ele regula processos civis, que vão desde pedido de alimentos, indenizações, a ações de execução e procedimentos especiais, como inventário e interdição.

O artigo em tela contém os principais elementos, obrigatórios, de uma petição inicial. Sua falta constitui indeferimento da inicial caso o seu autor não a emende, se isso for possível. Dessa forma, conhecer este artigo é o início para o conhecimento técnico do gênero. Quando os alunos apresentaram / enviaram a petição inicial, verifiquei num primeiro momento que eles já dispunham de algum conhecimento do gênero. Contudo, conversando com eles, percebi que eles conheciam a estrutura em si, mas a técnica e os demais elementos do gênero pendiam de análise. Nesse dia, enviei aos alunos um artigo sobre como são construídas as argumentações para leitura e discussão na próxima aula.

No sexto encontro, em 23 de setembro, discutimos o artigo e os tipos de argumentação existentes.<sup>25</sup> Usei uma apostila que eu criei para o componente curricular Comunicação Jurídica, que ministrava no UNIESI. Essa apostila foi criada baseada no livro “A Arte de Argumentar”, de Antônio Suarez Abreu<sup>26</sup> e em minha experiência como docente da área de linguagem vinculada ao discurso jurídico. Aqui, para eles ficou claro que os tipos de argumentação mais utilizados no Direito são o argumento de autoridade e o de prova.

De acordo com Abreu (2009), o argumento de autoridade é quando se utiliza um pensador, estudioso ou teórico renomado como embasamento para a tese. Deve-se ter o cuidado de não transformar a argumentação em coerção, uma vez que nem sempre o estudioso está correto em seus posicionamentos. Já o argumento de prova é aquele que versa sobre os elementos de fato, buscando realçar algum aspecto da prova já colhida no processo. Pode referir-se à prova testemunhal, à prova técnica ou à prova documental.

Quando se utiliza argumento retirado da prova testemunhal, é importante lembrar que se deve: nomear a testemunha a cujo depoimento se está referindo; indicar a folha dos autos onde se encontra o depoimento; não alterar nenhuma palavra do depoimento; o trecho copiado deve vir entre aspas e, se possível, destacado; indicar se foi feito algum realce no texto (negrito, sublinhado, etc.); não deixar a transcrição solta, na petição. Deve-se explicar as razões pelas quais foi destacado o depoimento, as conclusões que dele devem ser tiradas; evitar transcrições

---

<sup>25</sup> Usei aqui, minha apostila do componente curricular Comunicação Jurídica, no qual ministrei há anos e que não mais é oferecida presencialmente, que contém os tipos de argumentação mais utilizados.

<sup>26</sup> ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar** - gerenciando razão e emoção. 13ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

de trechos muito longos, para que não torne a leitura aborrecida. No que diz respeito à prova técnica, deve-se ter em mente que é, apenas, o ponto de partida do raciocínio jurídico. Do resultado do exame técnico devem nascer as conclusões jurídicas, e não o contrário. Ao criticar trabalho pericial, deve-se ser objetivo, evitando atingir o profissional. Sempre que possível, valer-se do assistente técnico, cuidando de ter acesso à manifestação dele, antes do protocolo.

Também abordamos a falácia, para que os alunos soubessem distingui-las dos argumentos reais. Chamada por muitos de sofisma, embora com esta guarde algumas diferenças, são as falhas argumentativas. É a construção correta de argumentos que conduz a conclusões erradas. É um raciocínio errado colocado como verdadeiro. Algumas espécies de falácia dão-se pelo argumento *ad hominem*, quando se ataca o interlocutor, sem discutir o assunto em questão, pelo argumento *ad populum*, quando se apela para a emoção do interlocutor por meio de uma retórica que o desvia do foco do assunto, ou pelo argumento *ad verecundiam*, quando se apresenta como força da argumentação a referência ou citação de autoridades no assunto ou pessoas respeitáveis, sem que de fato tenham a ver com o tema tratado. Utilizar-se de tais referências sem fundamento pode confundir o leitor/ouvinte, que acabará acreditando antes de realizar qualquer julgamento. Um argumento falacioso muito utilizado entre os operadores do Direito é o *ad misericordiam*, em que se apela para a misericórdia, esperando tratamento diferenciado, a exemplo da alegação de desemprego em ação de execução de alimentos. Ademais, alegação é uma forma linguística sutil de dizer que o argumento adverso é frágil.

O sétimo encontro, em 07 de outubro, deu-se como consectário lógico do sexto, trabalhando de forma mais aprofundada as fontes do Direito e a argumentação jurídica. Também estudamos as capacidades linguístico-discursivas, trabalhando a diferença entre linguagem formal e informal no âmbito jurídico, o estilo de linguagem e os mecanismos enunciativos, relevantes para que o texto fique logicamente interligado e inteligível. Houve muitas dúvidas quanto à aplicação das fontes do Direito: qual o objetivo de inseri-las na petição inicial, como utilizar, onde pesquisar. Na interação verbal entre todos nós, ampliamos o conhecimento dos alunos sobre essa técnica. Assim, dispendo das principais dificuldades dos alunos nos módulos, passamos à produção final, na e da sequência didática.

No oitavo encontro, em 14 de outubro, apresentei-lhes um caso para a produção final e a grade de correção para ela, inserida no Quadro 4 deste trabalho. Combinamos que o seu envio dar-se-ia da mesma forma que a produção inicial, até o dia 28 de outubro. O caso apresentado, formulado pela pesquisadora, encontra-se abaixo mencionado:

Clarissa era secretária quando se casou em 16/03/2005 com Carlos, empresário. O regime de bens adotado foi o de separação total de bens.

Da união, adveio o filho Jacob, nascido em 14/08/2006 (contando atualmente com 13 anos de idade).

Durante a união, adquiriram o imóvel onde reside o casal, além de um veículo, dos quais a Clarissa colaborou financeiramente, mesmo que com menor quantia, posto que após o nascimento do filho, parou de trabalhar e passou a dedicar-se a família.

Após desgaste da união (muitas brigas, agressões físicas e verbais, traições), Carlos abandonou a residência do casal e há um mês estão separados de fato. Inúmeras tentativas de acordarem sobre a situação e todas restando infrutíferas.

Elabore a peça processual cabível a ser ajuizada por Clarissa.

Para analisar e selecionar as produções dos alunos participantes, utilizamos a grade de correção que segue abaixo. Essa grade foi construída tendo por base o que foi trabalhado nos módulos e as dimensões ensináveis do gênero. Apresentamos aos estudantes antes da produção final.

### Quadro 3 - Grade de correção

<b>Adequação ao Tema – 4,0 pontos</b>
Fuga ao tema proposto. (1,0 ponto)
<b>O aluno não compreende muito bem o tema</b> solicitado e desenvolve um texto que apenas o <b>tangencia, com pedido que não se adéqua aos fatos e aos fundamentos jurídicos</b> . Também <b>não adequa o texto</b> às possibilidades de compreensão do interlocutor. (1,5 ponto)
O aluno <b>compreende e desenvolve razoavelmente</b> o tema, ainda que a partir de lugares-comuns ou senso comum. Também <b>adequa razoavelmente</b> o texto às possibilidades de compreensão do interlocutor. (2 pontos)
O aluno <b>compreende e desenvolve bem</b> o tema, com alguns dos requisitos constantes do art. 319 do CPC e pouca variedade de fontes de direito na fundamentação jurídica, assim como também <b>adequa o texto</b> às possibilidades de compreensão do interlocutor. (3 pontos)
O aluno <b>compreende e desenvolve o tema com excelência, incluindo todos os requisitos do art. 319 do CPC, e variedade de fontes de direito na fundamentação jurídica</b> , e consegue <b>adequar o texto</b> à compreensão do interlocutor. (4 pontos)
<b>Adequação à construção composicional do gênero - 3,0 pontos</b>
O aluno apresenta <b>dificuldades para organizar / estruturar o texto</b> a partir da sequenciação própria ao gênero discursivo petição inicial. Não indica as principais estruturas de uma petição inicial. (1 ponto)
<b>Contextualiza, de modo precário, os fatos e os fundamentos jurídicos, com estrutura deficiente</b> . (1,5 ponto)

**Apresenta estrutura de uma petição inicial de modo suficiente.** Apresenta os fatos, embora de forma pouco delimitada, e com fundamentação jurídica não variada. (2 pontos)

**Apresenta estrutura de uma petição inicial de modo efetivo, organizado e contextualizado, diante do silogismo jurídico.** Apresenta as estruturas, sequenciando-as logicamente e de maneira coerente. (3 pontos)

#### **Adequação ao Estilo - 3,0 pontos**

Organiza **precariamente as partes do texto**, apresentando grande dificuldade em dar sentido ao texto. Produz um **grande número de justaposição de palavras** e/ou frases pouco relacionadas entre si. Utiliza com muita **dificuldade os tempos verbais**, produzindo incoerências da sequenciação dos fatos. **Não utiliza do recurso de pontuação**. Não organiza o texto em parágrafos. Apresenta **muitos desvios** ortográficos. (1 ponto)

Organiza **razoavelmente as partes do texto**, demonstrando alguma dificuldade para dar continuidade de sentido, principalmente no que tange aos ‘fatos’, e/ou para manter a progressão temática. Apresenta **problemas frequentes de inadequação na utilização dos recursos coesivos**. Apresenta **dificuldades na utilização do tempo verbal** adequado para indicar ações acontecidas do passado e do presente do relator. **Utiliza precariamente dos recursos de pontuação**. Organiza, com inadequações, o texto em parágrafos. Apresenta **alguns desvios** ortográficos. (1,5 ponto)

Organiza **bem** as partes do texto, **podendo apresentar problemas pontuais na utilização dos recursos coesivos** (sequenciais ou referenciais); entretanto, estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática satisfatória. Utiliza de forma adequada a pontuação, ainda que apresente alguns desvios. Utiliza os tempos verbais adequados para indicar as ações acontecidas no passado e relacioná-las com o presente do relator. **Organiza o texto em parágrafos** e apresenta **poucos desvios** ortográficos. (2 pontos)

Organiza **com excelência** as partes do texto e **não apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos** (sequenciais ou referenciais); além disso, estabelece uma continuidade de sentido e/ou uma progressão temática satisfatória. Utiliza de forma adequada a pontuação, ainda que apresente alguns desvios. Utiliza os tempos verbais adequados para indicar as ações acontecidas no passado e relacioná-las com o presente do relator. **Organiza o texto em parágrafos** e apresenta **no máximo 3 desvios** ortográficos. (3 pontos)

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora em 2020

O referido caso fora produzido pela pesquisadora, com base em alguns casos semelhantes com os quais já trabalhara e a grade de correção também de acordo com o modelo didático que será apresentado de forma mais detalhada no próximo capítulo.

É bom mencionar que os resultados obtidos com a sequência também foram utilizados como APS – Atividade Prática Supervisionada, um componente curricular paralelo, supervisionado pela coordenadora do curso de Direito, Profa. Denise Ribeiro, já que este trabalho foi considerado por ela relevante para a prática que seria laborada nessa outro componente curricular.

O nono encontro, em 21 de outubro, tratou da produção final e de esclarecer algumas dúvidas sobre a feitura da produção. Nessa etapa, os alunos ficaram com dúvidas quanto ao *nomen juris*<sup>27</sup>, quanto ao tipo de ação a ser elaborada na petição inicial, no que os deixei livres para pesquisar.

No último encontro, em 28 de outubro, houve o feedback aos alunos, participantes da pesquisa, e a devolutiva sobre o desenvolvimento de suas produções, da primeira à última, discutindo em que poderiam avançar a partir das análises.

A seguir, apresentamos os participantes da pesquisa.

### **3.2 Os participantes da pesquisa e os instrumentos para a produção dos dados**

Conforme apresentado anteriormente, participaram da pesquisa 19 alunos do segundo semestre do curso de Direito do UNIESI. Todos os alunos matriculados participaram da pesquisa, nesse primeiro momento, ou seja, para a feitura da produção inicial. Os alunos possuíam entre 17 a 25 anos de idade, sendo que eles estavam ansiosos e apreensivos tanto pela temática de Direitos Humanos, objeto do componente curricular, quanto pela pesquisa. Embora em ambiente virtual, percebemos que os alunos estavam interessados em conhecer um gênero discursivo do qual eles, ou a maioria, ainda não tinham tido contato. Afirmamos a maioria, pois um dos alunos é filho de uma advogada e já possuía algum conhecimento na área; inclusive, ele me informara que sua mãe o auxiliou na elaboração das peças. Ao questioná-los sobre ser a primeira graduação ou a segunda, eles responderam ser a primeira, sendo que a maioria ingressou diretamente após terminar o Ensino Médio. A maior parte dos alunos trabalhava, e alguns, por conta da pandemia, estavam desempregados.

Foram 19 produções iniciais e 17 produções finais. O número de alunos matriculados no componente curricular manteve-se, mas dois deles não realizaram a produção final. Não tivemos mais contato com esses alunos após a produção final, visto termos tido, logo após, o início das provas bimestrais, já finalizando o curso.

Durante a realização dessa pesquisa, utilizamos como instrumentos a produção textual inicial realizada pelos alunos, a sequência didática e a produção final elaborada pelos alunos.

---

<sup>27</sup> *Nomen juris* é a expressão latina que se refere ao nome da peça processual a ser elaborada; no caso, era uma Ação de Divórcio, com partilha de bens, guarda unilateral do filho, fixação de alimentos (para o filho e para ela), regulamentação de visitas, dentre outros pedidos.

Todos os encontros foram videogravados; neles, utilizamos também o diário de campo para anotações sobre os procedimentos e movimento de sala de aula. No entanto, para a presente pesquisa e para as análises utilizaremos as produções iniciais e finais dos estudantes.

Os critérios de escolha e análise serão explicitados adiante.

### 3.3 Critérios de análise

Para a seleção dos dados, em um primeiro momento privilegamos os textos daqueles que realizaram ambas as produções. Assim, foram selecionadas 16 produções iniciais e 16 produções finais, dos alunos que elaboraram tanto a produção inicial como a produção final, passando pelos módulos, ou seja, foram alunos assíduos e que participaram de todas as etapas da sequência didática.

Dessas 16, posteriormente selecionamos as produções dos estudantes que tiveram, da produção inicial à final, maior e menor desempenho de acordo com a Grade de Correção do Quadro 4, já mencionada. Abaixo, apresentamos uma tabela com as dezesseis produções iniciais e finais dos alunos e suas pontuações. Consigna-se que as produções que continham plágio encontram-se ao final da tabela. Optamos por inserir a cor verde para destacar os alunos cujas produções tiveram maior desenvolvimento da produção inicial para a final e a cor laranja para destacar os alunos cujas produções tiveram menor desenvolvimento ou se mantiveram constantes da produção inicial para a final. Consigna-se que a pontuação máxima total é de 10,0 pontos, sendo a do tema 4,0; da estrutura, 3,0; e do estilo, 3,0 pontos.

**Tabela 1 – Pontuações das PI e PF dos alunos mencionados<sup>28</sup>**

	<b>Pseudônimo</b>	<b>Pontuação PI</b>		<b>Pontuação PF</b>		<b>MÉDIA</b>
1	Andrômeda	tema	3	tema	3	
		estrutura	3	estrutura	3	
		estilo	3	estilo	3	
		total	9	total	9	Manteve a nota
2	Jena	tema	3	tema	3	

<sup>28</sup> Utilizamos pseudônimos para os alunos, para preservar suas identidades e privacidade. São nomes de personagens gregos, já que a mitologia grega permeia minha imaginação e meus escritos desde tenra idade.

		estrutura	2	estrutura	3	
		estilo	2	estilo	2	
		total	7	total	8	Aumentou 1,0 ponto
3	Cassiopeia	tema	1,5	tema	3	
		estrutura	2	estrutura	2	
		estilo	2	estilo	3	
		total	5,5	total	8	Aumentou 2,5 pontos
4	Úrsula	tema	3	tema	2	
		estrutura	3	estrutura	3	
		estilo	2	estilo	2	
		total	8	total	7	Decaiu 1,0 ponto
5	Jauí	tema	1,5	tema	1,5	
		estrutura	1	estrutura	1,5	
		estilo	1,5	estilo	1	
		total	4	total	4	Manteve a nota
6	Hera	tema	3	tema	3	
		estrutura	2	estrutura	3	
		estilo	2	estilo	3	
		total	7	total	9	Aumentou 2,0 pontos
7	Héstia	tema	1,5	tema	1,5	
		estrutura	1	estrutura	1	
		estilo	1	estilo	1	
		total	3,5	total	3,5	Manteve a nota
8	Dante	tema	1,5	tema	1	
		estrutura	1,5	estrutura	1,5	
		estilo	1,5	estilo	1,5	
		total	4,5	total	4	Decaiu 0,5 ponto
9	Átila	tema	3	tema	3	
		estrutura	3	estrutura	3	
		estilo	3	estilo	3	
		total	9	total	9	Manteve a nota
10		tema	1,5	tema	1,5	
		estrutura	1,5	estrutura	1	

	Gino <sup>29</sup>	estilo	1,5	estilo	1	
		total	4,5	total	3,5	
11	Golias <sup>30</sup>	tema	3	tema	4	
		estrutura	1,5	estrutura	2	
		estilo	1,5	estilo	2	
		total	6	total	8	
12	Kiara <sup>31</sup>	tema	1,5	tema	2	
		estrutura	1	estrutura	2	
		estilo	1,5	estilo	2	
		total	4	total	6	
13	Perseu <sup>32</sup>	tema	1,5	tema	2	
		estrutura	1	estrutura	2	
		estilo	1	estilo	1,5	
		total	3,5	total	5,5	
14	Gaia <sup>33</sup>	tema	2	tema	2	
		estrutura	2	estrutura	1,5	
		estilo	2	estilo	1,5	
		total	6	total	5	
15	Hipnos <sup>34</sup>	tema	3	tema	4	
		estrutura	1,5	estrutura	2	
		estilo	1,5	estilo	2	
		total	6	total	8	
16	Ares <sup>35</sup>	tema	1,5	tema	2	
		estrutura	1	estrutura	1,5	
		estilo	1	estilo	1,5	
		total	3,5	total	5	

Legenda: Utilizamos a cor verde para destacar os alunos cujas produções tiveram maior desenvolvimento da produção inicial para a final e a cor laranja para destacar os alunos cujas produções tiveram menor desenvolvimento ou se mantiveram constantes da produção inicial para a final.

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora em 2023

<sup>29</sup> Detecção de plágio na PF

<sup>30</sup> Em ambas as petições de Golias constam plágio, além de serem idênticas às produções de Hipnos

<sup>31</sup> Detecção de plágio na PF

<sup>32</sup> Detecção de plágio na PF

<sup>33</sup> Detecção de plágio na PF

<sup>34</sup> Em ambas as petições de Hipnos constam plágio, além de serem idênticas às produções de Golias

<sup>35</sup> Detecção de plágio na PI

Tendo em vista a tabela acima com as respectivas pontuações, escolhemos para a análise textos de quatro participantes, a saber: Cassiopeia e Hera, que obtiveram maior desempenho entre a produção inicial e final; Úrsula, que obteve menor avanço entre a produção inicial e final, já que na produção final a estudante teve uma queda de 1,0 ponto, e Héstia, que foi a que tirou a menor nota e a manteve entre a produção inicial e final, conforme podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 2 - Diferença de pontuação entre a Produção Inicial e Final**

Participante	PI	PF	Diferença de pontuação
Andrômeda	9	9	0
Jena	7	8	1
Cassiopeia	5,5	8	2,5
Úrsula	8	7	-1
Jauí	4	4	0
Hera	7	9	2
Héstia	3,5	3,5	0
Dante	4,5	4	-0,5
Átila	9	9	0

Fonte: Tabela produzida pela pesquisadoras em 2023

Levamos em conta ainda alguns critérios além da pontuação obtida pela grade de correção: a) ausência de plágios; b) participação do estudante em todas as etapas da sequência didática.

Como a sequência didática deu-se em ambiente remoto, em que o pesquisador não tem o mínimo de controle sobre a escrita dos alunos, e como eles próprios haviam relatado ter buscado na internet modelos de petições, inserimos todas as 16 produções iniciais e todas as 16 produções finais na ferramenta antiplágio denominada CopySpider. Nela, optamos por entender como plágio aquelas que continham mais de 10% de chance; isso porque muito do que era considerado cópia era simples transcrição de artigo de lei, não servindo para a detecção de um possível plágio. Em relação às produções iniciais, identificamos cópia literal em dois alunos

(um copiou do outro, que nomeamos de Golias e Hipnos), sendo que apenas um aluno (que nomeamos de Ares) retornou com cópias de trechos encontrados em sites jurídicos, principalmente o site *jusbrasil*. Já nas produções finais, 4 alunos retornaram com detecção de plágio, com cópias de trechos de modelos de internet: Gino, Kiara, Perseu e Gaia. Por essa razão, a produção desses alunos não foi considerada como *corpus* para análise.

Nos textos selecionados para análise, buscamos olhar para as capacidades de linguagem que foram ou não desenvolvidas entre a produção inicial e final. Para isso, observamos nas capacidades de ação a mobilização do gênero estudado, isto é, o reconhecimento do gênero pelos estudantes, se ele identifica a situação de produção, se coloca-se no lugar de um advogado, se dirige-se a interlocutores possíveis, se consegue reconhecer quem produz esse gênero de texto, para quem, com que objetivo, onde, quando e do que se trata. Essa capacidade refere-se ao contexto de produção, de modo a identificar seus parâmetros.

Nas capacidades discursivas olhamos para o conteúdo temático e à organização desse conteúdo, pois cada gênero, na medida em que constituem tipos relativamente estáveis, possui sua estrutura composicional e demanda conhecimentos específicos do tema da produção.

Já nas capacidades linguístico-discursivas observamos a seleção vocabular adequada, o estilo linguístico utilizado, se eram adequados à petição e os mecanismos enunciativos com os quais o texto dialogava.

Quanto à capacidade de significação, olhamos para o macro contexto e observamos se o estudante reconhece a materialização de normas, valores e regras do mundo social – as questões ideológicas - que envolvem esse gênero.

Segue o quadro elaborado com as capacidades de linguagem verificadas.

**Quadro 4 - Capacidades de linguagem**

<b>Capacidades de Ação</b>	Enunciador: quem é o autor da petição inicial?
	Destinatários diretos e indiretos
	Objetivo da petição
	Assunto do conflito que gerou a petição
<b>Contexto de produção</b>	Em que contexto essa petição é escrita
	Associação do caso adequadamente com os parâmetros legais
	Uso de capítulo, itens ou blocos

<b>Capacidades Discursivas</b>	Estruturação de uma petição inicial como um silogismo jurídico (fatos, fundamentos e pedidos)
	Reconhecer o layout e a formatação da petição
	<b>Tema e estrutura</b>
	Fatos: descrever os fatos detalhadamente e de modo cronológico
	Fundamentos: Utiliza fontes do Direito, a saber: legislação, jurisprudência e doutrina, e contextualizá-las com o caso
Pedidos: reconhecer e descrever adequadamente quais são os pedidos principais, que se vinculam diretamente à ação, e os pedidos circunstanciais, que se relacionam de modo indireto	
<b>Capacidades Linguístico-Discursivas</b>	Compreender as escolhas lexicais dentro da temática jurídica
	Saber elaborar orações com coesão e coerência, com vinculação lógica entre as partes e os parágrafos
	Saber se posicionar como autor e ao mesmo tempo leitor do texto e, por isso, trazer outras vozes ao discurso argumentativo
	<b>Estilo</b>
Uso de organizadores textuais	
<b>Capacidades de Significação</b>	Compreender a relação entre textos de forma a relacioná-los com os aspectos macro de sua realidade, os valores, normas e aspectos ideológicos da área.

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora em 2023

É com base nesses critérios que, no próximo capítulo, apresentaremos nossas análises dos textos selecionados.

## **CAPÍTULO 4 - CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES**

Neste capítulo, realizamos a análise das petições iniciais – produção inicial e produção final – de 4 alunos participantes da pesquisa. Antes, porém, de apresentarmos nossas análises sobre as produções, trazemos o modelo didático do gênero petição inicial por nós elaborado que embasou a sequência didática implementada aos alunos e que pode também auxiliar professores do curso de Direito.

### **4.1 Modelo didático do gênero petição inicial**

Para a elaboração do nosso modelo didático, selecionamos 14 textos do gênero petição inicial da área do Direito de Família, para, após, selecionar apenas as petições que se referem às temáticas dos alimentos (objeto da produção inicial) e do divórcio (objeto da produção final). Os exemplares foram extraídos de duas fontes, a saber, da segunda fase do Exame de Ordem e do acervo profissional da pesquisadora. Em pesquisa para esta tese, verificamos que foram apenas as peças constantes do quadro abaixo as que se referiam ao Direito das Famílias no Exame de Ordem, desde sua unificação, em 2010<sup>36</sup>. As petições iniciais extraídas do acervo profissional da pesquisadora são autorais, posto tratar-se de petições por ela elaboradas e com base nos casos reais trazidos pelos seus clientes, em arquivo .doc, e que geraram processos reais. Por tal razão, e diante do segredo de justiça envolvido nos processos com essa temática, as peças terão os nomes dos clientes alterados no Apêndice.

Também, é importante atentar-se para os estudos das autoridades referentes no assunto, chamados de processualistas, que são operadores do Direito que trabalham com questões processuais – a petição inicial, como estrutura, é dimensionada no Direito na temática de Direito Processual.

Uma informação adicional é que as petições iniciais costumam conter no próprio nome da petição o conteúdo a que se refere; assim, uma ação em que se pedem alimentos é

---

<sup>36</sup> Antes de 2010 o Exame de Ordem era realizado por Estado, e não nacionalmente, de modo que não há referências oficiais quanto a esses pretéritos exames.

denominada Ação de Alimentos; uma ação em que pede o divórcio é nomeada Ação de Divórcio, por exemplo.

O gênero petição inicial apresenta muitas especificidades, próprias do universo jurídico, com termos técnicos da área e com elementos essenciais já prescritos em lei. São textos predominantemente argumentativos, visto que a finalidade principal é obter o provimento jurisdicional pleiteado, por meio da argumentação, do convencimento do juiz à nossa tese. É um gênero que, até pouco tempo, não tinha interação em tempo real com o interlocutor. Atualmente, a petição inicial tende a ser impactada pelos instrumentos multimodais, como a inserção de imagens, gráficos, hiperlinks e outros.

O Direito é subdividido em dois principais ramos, a saber, Direito Público, que trata das relações em que o Poder Público interfere mais veementemente na vida do particular, e Direito Privado, que trata das relações entre particulares, com interferência menor do Poder Público. Há um terceiro ramo, recente, Direito Coletivo, também chamado de Difuso, que trata do direito das coletividades, dos grupos, em que pode não haver, ainda que num primeiro momento, vítimas determinadas ou determináveis. Para melhor visualização das várias temáticas do Direito, elaboramos um diagrama, baseado no entendimento de Reale (1999, p. 366-397), e nas nossas experiências como docente da área, informando que existem temáticas sobre as quais não há consenso a respeito de em qual ramo ela efetivamente se insere. Reale entende como grandes ramos do Direito o Direito Público e o Direito Privado. Além desses, há o Direito Interno (dentro do país) e Internacional (que estabelece regramentos transnacionais). O Direito Público se subdivide em: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Processual, Direito Penal, Direito Internacional Público, Direito do Trabalho. Direito Financeiro e Tributário. Já o Direito Privado se subdivide em Direito Internacional Privado, Direito Civil, Direito Comercial (atual Direito Empresarial), Direito Agrário, Direito Cooperativo. Com base nessas considerações, segue o quadro mencionado.

### Quadro 5 - Ramos e temáticas no/do Direito brasileiro

Direito Público	Direito Privado	Direito Difuso
<ul style="list-style-type: none"> <li>• INTERNO</li> <li>• Constitucional</li>   <li>• Processual               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Penal</li> <li>• Civil</li> <li>• Trabalhista</li> </ul> </li>   <li>• Administrativo</li>   <li>• Tributário</li>   <li>• Penal               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geral</li> <li>• Legislação penal especial (violência doméstica, crimes hediondos, tráfico de entorpecentes etc)</li> </ul> </li>   <li>• Eleitoral</li>   <li>• Militar</li>   <li>• EXTERNO</li> <li>• Direito Internacional Público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Civil               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Famílias</li> <li>• Sucessões</li> <li>• Contratos</li> <li>• Fatos e atos jurídicos - danos</li> <li>• Mediação, arbitragem e conciliação</li> <li>• Interdição e curatela</li> <li>• execução de débitos</li> </ul> </li>   <li>• Empresarial</li>   <li>• Trabalhista</li>   <li>• Direito Internacional Privado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumidor               <ul style="list-style-type: none"> <li>• indenização</li> <li>• negativação por dívidas</li> <li>• responsabilidade dos fornecedores</li> </ul> </li>   <li>• Ambiental</li>   <li>• Previdenciário</li> </ul>

Fonte: quadro produzido pela pesquisadora em 2023

Como visto, o Quadro possui os três grandes ramos do Direito – Público, Privado e Difuso – e suas principais subdivisões.

É importante mencionar que o Direito possui diversificadas áreas temáticas, no que tange ao conteúdo a ser trabalhado, para melhor didática no ensino, melhor configuração de trabalho e especialização. A título de exemplo, há as áreas civil, penal, trabalhista, ambiental, empresarial, digital, previdenciária, internacional. E cada área temática possui diversas subáreas. Desse modo, o Direito Civil trata, basicamente, das relações entre particulares, tendo uma interferência estatal menor que o Direito Penal, por exemplo. O Direito Civil possui várias subáreas, como Empresarial, Sucessões (trata da sucessão após a morte da pessoa), Fatos Jurídicos, Contratos, Obrigações, Execuções de Dívidas e Direito das Famílias, nosso foco no presente trabalho.

O Direito das Famílias trata das relações entre pessoas de um mesmo núcleo familiar, “Lato sensu, o vocábulo família abrange todas as pessoas ligadas por vínculo de sangue e que procedem, portanto, de um tronco ancestral comum, bem como as unidas pela afinidade e pela adoção. Compreende os cônjuges e companheiros, os parentes e os afins.” (Gonçalves, 2020, p. 17). Logo, esse ramo do Direito Civil trata do casamento e seu regime de bens, da união estável, da dissolução do casamento e da união estável, da filiação e adoção, das relações de parentesco, guarda, visitas, dos alimentos (popularmente chamado de pensão alimentícia), da tutela<sup>37</sup>, da curatela<sup>38</sup> e da tomada de decisão apoiada<sup>39</sup>, instituto este recente no ordenamento jurídico brasileiro. É bom informar que os processos que se relacionam ao Direito das Famílias geralmente tramitam sob sigilo de justiça, ou seja, somente as partes, os advogados das partes e os servidores públicos relacionados ao processo terão acesso a ele, conforme artigo 189 do Código de Processo Civil (2015), razão pela qual o acesso a estes processos – e a exemplares do gênero – ficam restritos a casos divulgados no Exame de Ordem e ao acervo profissional da pesquisadora.

A seguir, um quadro com os exemplares do gênero petição inicial que selecionamos para o presente estudo, informando que todos estão no Apêndice e no Anexo. Optamos por

---

<sup>37</sup> “Tutela é o encargo conferido por lei a uma pessoa capaz, para cuidar da pessoa do menor e administrar seus bens. Destina-se a suprir a falta do poder familiar e tem nítido caráter assistencial” (Gonçalves, 2020, p. 660)

<sup>38</sup> “Curatela é encargo deferido por lei a alguém capaz, para reger a pessoa e administrar os bens de quem, em regra maior, não pode fazê-lo por si mesmo” (Gonçalves, 2020, p. 696)

<sup>39</sup> Art. 1.783-A. A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade. (Brasil, 2023, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em 11 abr 2023)

inserir primeiramente os enunciados extraídos dos Exames de Ordem e depois as ações extraídas do acervo da pesquisadora. Isto porque o Exame de Ordem não gera, em sua resposta definitiva (que chamamos de padrão de respostas), uma petição inicial pronta e acabada; ele apresenta o que é para conter na petição inicial do caso dado, tanto quanto a aspectos processuais (estruturação, principalmente) quanto aspectos materiais (o conteúdo, o que se pode dizer).

**Quadro 6 - Exemplos do gênero petição inicial**

	NATUREZA	FONTE	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO
1	Ação de Alimentos (Anexo B1)	XXV Exame de Ordem (2018.1) Disponível em: <a href="https://oab.fgv.br/arq/628/12661_2_GABARITO%20JUSTIFICADO%20-%20DIREITO%20CIVIL_REALICACAO_PORTO_ALEGRE.pdf">https://oab.fgv.br/arq/628/12661_2_GABARITO%20JUSTIFICADO%20-%20DIREITO%20CIVIL_REALICACAO_PORTO_ALEGRE.pdf</a>	Contexto de produção: advogado que escreve para iniciar um processo - Juízo competente - qualificação das partes, e nesse caso, representada por um representante legal, por ser a parte menor - pedido de gratuidade de justiça e demais pedidos circunstanciais - pedido de intervenção do Ministério Público (por envolver menor)  - trazer os fatos de modo detalhado - argumentar (binômio necessidade / possibilidade) e trazer a legislação aplicável  - pedidos - valor da causa - data e assinatura e inscrição na OAB  “Os pedidos devem ser formulados da seguinte forma: I) deferimento de gratuidade de justiça; II) intervenção do Ministério Público; III) fixação, em sede liminar, de alimentos provisórios no valor de R\$

			<p>1.500,00; IV) procedência final do pedido com a condenação da ré no pagamento mensal de alimentos definitivos no valor de R\$ 1.500,00; e V) produção de todas as provas em direito admitidas, em especial de prova oral com oitiva de testemunhas, depoimento pessoal da ré e prova documental suplementar.</p> <p>O examinando deve dar à causa o valor de R\$ 18.000,00 (12 vezes R\$ 1.500,00), nos termos do Art. 292, inciso III, do CPC/15.</p> <p>Por fim, o fechamento da peça (local, data, assinatura e inscrição OAB).”</p>
2	Ação de Alimentos	<p>IV Exame de Ordem (2011.1)</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.jurisway.org.br/provasoab/oab2afase.asp?id_questao=42">https://www.jurisway.org.br/provasoab/oab2afase.asp?id_questao=42</a></p>	<p>- juízo competente</p> <p>- qualificação das partes</p> <p>- pedido de gratuidade de justiça OU recolhimento de custas</p> <p>- demonstração e fundamentação dos alimentos pleiteados em definitivo e dos provisórios</p> <p>- “fatos e fundamentos jurídicos com riqueza na argumentação, coerência e raciocínio jurídico”, incluindo a legislação aplicável</p> <p>Pedidos:</p> <p>I. concessão in totum de alimentos provisórios/provisionais;</p> <p>II. Condenação ao pagamento dos alimentos definitivos;</p> <p>III. Citação do réu. Outros – pelo menos mais um – no máximo 0,3;</p> <p>IV. Prioridade na tramitação (idoso);</p>

			<p>V. benefício da assistência jurídica gratuita;</p> <p>VI. Intimação do Ministério Público;</p> <p>VII. Condenação nas custas e honorários de sucumbência.</p> <p>- valor da causa</p> <p>- data e assinatura e inscrição na OAB</p>
3	Ação de Alimentos Gravídicos	<p>IX Exame de Ordem (2012.3)</p> <p>Disponível em:  <a href="https://www.jurisway.org.br/provasoab/oab2afase.asp?id_questa=218">https://www.jurisway.org.br/provasoab/oab2afase.asp?id_questa=218</a></p>	<p>- juízo competente</p> <p>- parte legítima e qualificação das partes</p> <p>- fatos, evidenciando a necessidade de obtenção de alimentos para o período da gravidez e relacionando os fatos ao suposto réu</p> <p>- pedidos, com tutela de urgência e, após o nascimento do bebê, a conversão dos alimentos gravídicos em alimentos definitivos</p> <p>Pedidos a serem formulados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Citação do réu para apresentação de resposta</li> <li>2) Fixação de alimentos gravídicos com a procedência do pedido formulado pela autora (Art. 6º, caput da Lei n. 11.804/08);</li> <li>3) Antecipação de tutela com a observância do binômio: necessidade da requerente e possibilidade do requerido;</li> <li>4) Protesto genérico pela produção de provas;</li> <li>5) Conversão dos alimentos gravídicos em pensão alimentícia para o menor após o seu nascimento;</li> <li>6) Intervenção do Ministério Público;</li> <li>7) Gratuidade de justiça, nos termos da Lei n. 1060/50;</li> </ol>

			<p>8) Condenação do réu em custas e honorários advocatícios;</p> <p>9) Indicação do valor da causa;</p> <p>10) Indicação de data e assinatura sem identificação do candidato</p>
4	Ação de Interdição (Anexo B2)	<p>XII Exame de Ordem (2013.2)</p> <p>Disponível em:  <a href="https://oab.fgv.br/arq/382/20140307054119-Civil.pdf">https://oab.fgv.br/arq/382/20140307054119-Civil.pdf</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- pedido de prioridade de tramitação do processo – Estatuto do Idoso</li> <li>- qualificação das partes</li> <li>- fundamentação para a concessão de tutela de urgência</li> <li>- fatos e fundamentos com riqueza de detalhes e de argumentação</li> <li>- fundamento legal (a legislação aplicável)</li> <li>- pedidos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- concessão de antecipação de tutela, nomeando-se a autora curadora provisória __</li> <li>- nomeação de Clarice como curadora em caráter definitivo</li> <li>- citação da ré</li> <li>- intimação do Ministério Público</li> <li>- decretação da interdição</li> <li>- concessão do benefício da Justiça gratuita ou indicação do recolhimento de custas</li> <li>- pedido específico produção de provas pericial</li> <li>- Valor da causa</li> </ul> </li> </ul>
5	Ação de Divórcio Consensual (Apêndice B1)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação dos autores</li> <li>- nomen juris</li> <li>- descrição dos fatos (na ação de divórcio, os fatos são sucintos, pois se presta mais a informar a data de casamento, se houve filhos e bens comuns e sua regulamentação)</li> <li>- como este Divórcio foi consensual, só houve um polo na ação</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>

6	Ação de Divórcio Litigioso (Apêndice B2)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação da autora</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação do réu</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição dos fatos</li> <li>- Guarda, visitas e alimentos aos filhos</li> <li>- principais pedidos:</li> <li>- divórcio</li> <li>- mulher voltar a usar o nome de soleira</li> <li>- guarda, visitas e alimentos</li> <li>- averbação da sentença de divórcio no Cartório de Registro de Pessoas Naturais de onde se casaram</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
7	Ação de Divórcio Consensual (Apêndice B3)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação dos autores</li> <li>- nomen juris</li> <li>- descrição dos fatos</li> <li>- Guarda, visitas e alimentos aos filhos</li> <li>- descrição dos bens e sua partilha</li> <li>- principais pedidos:</li> <li>- divórcio</li> <li>- mulher voltar a usar o nome de soleira</li> <li>- guarda, visitas e alimentos</li> <li>- partilha dos bens</li> <li>- averbação da sentença de divórcio no Cartório de Registro de Pessoas Naturais de onde se casaram</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
8	Ação de Reconhecimento e Dissolução de União Estável (Apêndice B4)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação da autora</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação do réu</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição dos fatos – muito importante aqui porque só se reconhece união estável se os</li> </ul>

			<p>fatos, juntamente com os documentos anexados, estiverem críveis</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guarda, visitas e alimentos aos filhos</li> <li>- principais pedidos:</li> <li>- reconhecimento e posterior dissolução da união estável</li> <li>- guarda, visitas e alimentos</li> <li>- averbação da sentença de divórcio no Cartório de Registro de Pessoas Naturais de onde se casaram</li> <li>- pedido de saída imediata do réu do lar</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
9	Ação de Conversão de Separação Judicial em Divórcio (Apêndice B5)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- pedido para o processo ser distribuído por dependência, ou seja, em anexo ao processo de separação judicial</li> <li>- qualificação das partes (aqui, foi consensual)</li> <li>- nomen juris</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição dos fatos, nesse caso de modo sucinto, comprovando que os termos apostos na separação judicial estão sendo cumpridos</li> <li>- pedidos para converter a separação judicial em divórcio</li> <li>- averbação da sentença de divórcio no Cartório de Registro de Pessoas Naturais de onde se casaram</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
10	Ação de Interdição (Apêndice B6)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação da Requerente</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação da requerida (interditanda)</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição detalhada dos fatos e com laudos médicos atestando</li> </ul>

			<p>a incapacidade da interditanda e dos fundamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedidos para decretar a interdição da interditanda e nomear a requerente sua curadora</li> <li>- - averbação da sentença no Cartório de Registro de Pessoas Naturais de onde a interditanda nasceu</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
11	Ação de Exoneração de Alimentos (Apêndice B7)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação do Requerente</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação do requerido</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição detalhada dos fatos e dos fundamentos</li> <li>- pedido de tutela de urgência para não pagar os alimentos desde já</li> <li>- pedido de intervenção do Ministério Público</li> <li>- pedido para exonerar o requerente dos alimentos prestados ao requerido</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
12	Ação de Alimentos (Apêndice B8)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação da Requerente e de sua representante legal (por ser menor)</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação do requerido</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição detalhada dos fatos e dos fundamentos, comprovando o vínculo entre as partes e o binômio necessidade-possibilidade</li> <li>- pedido de intervenção do Ministério Público</li> <li>- pedido para que o requerido preste alimentos à requerente</li> <li>- valor da causa</li> </ul>

			- data e assinatura
13	Ação de Alimentos cumulada com Regulamentação de Visitas (Apêndice B9)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação do Requerente e de sua representante legal (por ser menor)</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação do requerido</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição detalhada dos fatos e dos fundamentos, comprovando o vínculo entre as partes e o binômio necessidade-possibilidade</li> <li>- pedido de intervenção do Ministério Público</li> <li>- pedido para que o requerido preste alimentos à requerente</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>
14	Ação de Alimentos cumulada com Regulamentação de Visitas (Apêndice B10)	Acervo da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- juízo competente</li> <li>- qualificação do Requerente</li> <li>- nomen juris</li> <li>- qualificação da requerida de sua representante legal (por ser menor) – nesse caso, o pai ingressou com ação para prestar alimentos à sua filha</li> <li>- pedido de assistência judiciária</li> <li>- descrição detalhada dos fatos e dos fundamentos, comprovando o vínculo entre as partes e o binômio necessidade-possibilidade</li> <li>- pedido de regulamentação de visitas</li> <li>- pedido de intervenção do Ministério Público</li> <li>- pedido para que o requerido preste alimentos à requerente</li> <li>- pedido de abertura de conta corrente em nome da requerida para que os alimentos sejam lá depositados</li> <li>- valor da causa</li> <li>- data e assinatura</li> </ul>

Fonte: produzido pela pesquisadora

Os quatro primeiros exemplares tratam de duas ações de alimentos, uma de alimentos gravídicos (para a gestante enquanto tal condição) e uma de interdição. As provas trazem casos que poderiam ser reais para que os alunos criem a petição adequada. Conforme já explicitado, o padrão de respostas da segunda fase do Exame de Ordem traz os aspectos processuais e materiais a serem inseridos na petição, não trazendo uma petição pronta. Isso porque as especificidades do gênero são mantidas e há mudanças no estilo, posto que a individualidade faz parte do olhar e do escrever do autor do texto.

As petições iniciais da pesquisadora trazem os aspectos acima mencionados também, quais sejam, juízo competente, qualificação das partes, *nomen juris*<sup>40</sup>, descrição detalhada dos fatos e dos fundamentos jurídicos, incluindo legislação aplicável, pedidos, valor da causa, data e assinatura do advogado com seu número de inscrição na OAB. Consigna-se que cada ação tem suas especificidades, não somente no fundamento jurídico, mas também nos pedidos, no detalhamento dos fatos, nas provas.

Gonçalves (2019) e Theodoro Junior (2019), dois dos principais teóricos sobre esse gênero discursivo, aduzem que a petição inicial deve conter, necessariamente, os elementos essenciais insculpidos no artigo 319 do Código de Processo Civil, já mencionados na Introdução dessa pesquisa e que serão explicitados mais adiante, para identificar os três elementos de uma ação<sup>41</sup> judicial, quais sejam, partes, pedido e causa de pedir<sup>42</sup>.

O modelo didático envolve, assim, três dimensões: contexto de produção do gênero, construção composicional e estilo e recursos linguísticos, corroborando com a perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo. Analisando as especificidades do gênero e dos exemplares trazidos, o modelo didático foi construído levando em consideração essas três dimensões.

Percebemos que o modelo didático do gênero é muito amplo e detalhado, de modo a fazer entender por que escrevemos de um modo e não de outro. Enquanto professora, percebemos que muitas vezes utilizamos, de fato, nossa experiência, imaginando que esta comporta todas as facetas suficientes para o aprendizado do aluno, quando, na verdade, o modelo é necessário para a construção de uma sequência didática coerente.

---

<sup>40</sup> É o nome da petição profissional jurídica. Ex: Ação de Alimentos, Ação de Interdição, etc.

<sup>41</sup> Ação é o “direito público subjetivo abstrato, exercitável pela parte para exigir do Estado a obrigação da prestação jurisdicional.” (Theodoro Junior, 2020, p. 108)

<sup>42</sup> Causa de pedir são os fatos e os fundamentos jurídicos

Primeiramente, elaboramos três quadros para o modelo didático: um para cada elemento do gênero discursivo. Depois, identificamos, em cada elemento / quadro quais os principais aspectos comuns a uma petição inicial e que seriam relevantes para o ensino desse gênero. Assim, pensamos na função do gênero petição inicial, seus objetivos, seus locutores e interlocutores, seu suporte, o momento de produção, o tema e a estrutura, além da linguagem.

Abaixo apresentamos os quadros referentes ao conteúdo temático, construção composicional e estilo que compõem o modelo didático construído, revelando as especificidades desse gênero.

**Quadro 7 - Modelo didático do gênero petição inicial – conteúdo temático**

<p>Função: requerer algo (pedido) ao Estado, na pessoa do juiz de Direito</p>
<p>Objetivo: obter o pedido solicitado, escrevendo para um interlocutor determinado pela função, pelo cargo, mas que muitas vezes o locutor não conhece</p>
<p>Interlocutores: os principais enunciadores emissores são advogados, profissionais bacharéis em Direito que foram habilitados no Exame de Ordem para atuar como tais.  O Defensor Público também pode ser um enunciador, visto que peticiona para defender interesses de pessoas hipossuficientes economicamente. Podem também serem emissores, autores de uma petição inicial o representante do Ministério Público quando atua como parte autora em um processo (o que chamamos de legitimidade extraordinária, por defender em nome próprio interesse alheio), os procuradores dos Estados e dos Municípios, por serem estes advogados de um ente governamental, assumindo seus interesses.  O destinatário direto é o juiz que irá conhecer do pedido.  Os destinatários indiretos são os demais envolvidos no processo, como a outra parte (réu), o representante do Ministério Público, possíveis peritos, mediadores, conciliadores, etc.</p>
<p>Suporte: pode ser impresso ou de forma eletrônica, sendo essa a forma mais comum atualmente. Assim, a petição inicial é escrita em documento eletrônico, em arquivo .doc para edição e, após, convertida em pdf. para poder ser protocolada. Uma petição inicial é protocolada por meio da intranet (ao qual o advogado tem acesso por meio de senha ou certificado virtual) de um sistema eletrônico do tribunal competente para uma determinada ação. A partir do protocolo da petição inicial, tem-se já se tornou uma ação, com número de registro, não mais podendo ser alterada ou editada (há exceções que não nos cabe mencionar para a tese).</p>
<p>Momento da produção: a produção de uma petição inicial pode levar dias a meses, a depender da complexidade do caso, já que o advogado revisa-a várias vezes para não incorrer em emendas ou indeferimento. Após a finalização, em âmbito privado, o advogado converte o documento para arquivo pdf e protocola a petição, juntamente com os documentos indispensáveis à propositura de uma ação, como procuração da parte para o advogado, certidões, etc.</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora em 2020

### Quadro 8 - Modelo didático do gênero petição inicial – construção composicional

<p>Modalidade: escrita.</p> <p>Por vezes, pode ser multimodal, inserindo elementos gráficos, tabelas, esquemas, memes, hiperlinks etc (visual law)</p>
<p>Trata-se de um gênero formal, polido, com deferência ao destinatário, que contém a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endereçamento – é a competência, ou seja, qual o juízo competente para julgar a ação</li> <li>• Qualificação das partes – do autor e do réu</li> <li>• <i>Nome juris</i> – nome da ação</li> <li>• Fatos – descrição detalhada do(s) evento(s) que gerou(aram) o conflito</li> <li>• Direito / Fundamentos – base legal adstrita ao caso</li> <li>• Pedido – pedidos principais e circunstanciais</li> <li>• Fecho (data e assinatura)</li> </ul>
<p>É predominantemente descritivo nos fatos e argumentativo no fundamento legal e nos pedidos.</p>

Fonte: produzido pela pesquisadora em 2020

### Quadro 9 - Modelo didático do gênero petição inicial – estilo

<p>Linguagem: formal, com ampla deferência ao juiz. Há muito cuidado na escrita de uma petição inicial, para não incorrer em deselegância ou em crimes contra a honra contra o juiz ou qualquer pessoa envolvida no processo.</p> <p>Predominantemente em terceira pessoa do singular, como se o peticionário se distanciasse do caso, embora seja justamente o oposto o almejado. Algumas passagens podem se dar em primeira pessoa do singular ou do plural (mais comum), como se a inclusão fizesse com que o destinatário da petição aderisse ao espírito da tese esposada.</p> <p>Pode haver marcas apelativas e indicativas de emoção, a exemplo de vocativos e sinais de interjeição.</p> <p>Ex: “Veja, Excelência, tal questão configura-se uma falácia e um absurdo e não deve prosperar!”</p>
<p>Uso de sinônimos e eufemismos para expressões que poderiam soar injuriosas.</p> <p>Ex: No lugar de escrevermos “a alegação é mentirosa”, escrevemos “a alegação é falaciosa” ou “a alegação não reproduz a verdade”</p> <p>Uso de linguagem técnica e expressões em latim, geralmente próprias do universo jurídico, com linguagem mais clara e simples, de modo que os agentes processuais que não fazem parte da área jurídica (partes, por exemplo) consigam compreender a petição assim que a leem..</p> <p>Ex: data vênia, ex tunc, ex nunc, sine qua non, staus quo ante</p>
<p>É texto predominantemente no pretérito, embora possa ser também no tempo presente (para enfatizar os fatos)</p>
<p>Escolhas lexicais: trazem o relato dos fatos, geralmente em sequência cronológica, como “O genitor da requerente, veio a falecer, no dia 25/08/2015. Ele pagava alimentos a primogênita, ajustado no dia 04/07/2013, no valor de 2.000.00 (Dois Mil Reais) e cumpriu com seu dever até o dia de sua morte, não deixando herança ou bens [...]”<sup>43</sup></p> <p>As escolhas denotam o estilo do peticionário, como o apelo ou a ênfase em algo para chamar a atenção, como em “O requerido(a) em questão goza de confortável situação patrimonial, possuindo dois imóveis fixos, e um veículo conforme faz prova a documentação em anexo ( Doc.). Sendo assim a situação financeira do requerido(a) é estável e privilegiada”<sup>44</sup></p>
<p>Apresenta uso de pronomes pessoais do caso reto e pronomes de tratamento, principalmente “Vossa Excelência”, referindo-se ao juiz da ação.</p>
<p>Marcadores sequenciais e temporais: como “então”, “após”, “e”, “quando”, “momento em que...”</p>
<p>Estratégia de captação do leitor: uso de vocativos e expressões apelativas, além da inserção de elementos gráficos.</p> <p>Uma estratégia utilizada também se refere ao espaço de uma petição inicial: antigamente, uma petição inicial de qualquer complexidade podia ter até 20, 30 páginas. Atualmente, com a fluidez e rapidez nas relações sociais, o juiz não tem tempo para ler petições longas, ainda mais se se tratar de questões de baixa complexidade, como uma ação de alimentos. Então, atualmente é comum a petição não ter mais que 10 páginas, para não cansar o leitor.</p>
<p>Credibilidade da informação: uma petição inicial bem construída é autoral. Seu peticionário busca informações embasadas nas legislações atuais e em juristas clássicos e contemporâneos de referência.</p>

<sup>43</sup> Trecho retirado de uma produção inicial de um aluno participante da pesquisa

<sup>44</sup> Trecho retirado de uma produção inicial de um aluno participante da pesquisa

Recursos: o produtor da petição inicial está próximo da parte autora, que o contratou para ajuizar a ação objeto desse gênero discursivo. Porém, ao escrever em uma petição inicial, os fatos são escritos em terceira pessoa (o advogado escreve pela parte, representando-a). Podem ser utilizados recursos de ênfase com o escritor em primeira pessoa do plural, numa inclusão do interlocutor à adesão da tese do autor. Pode também haver recursos linguísticos apelativos, de modo a trazer emoção ao escrito para que o interlocutor sinta o que relata. Os verbos geralmente estão no pretérito, já que se trata de casos comumente já ocorridos; por poderem ter implicações futuras, no pedido os verbos estão no futuro ou no presente.

Fonte: produzido pela pesquisadora em 2020

Nas petições analisadas na/para a pesquisa, verificamos que o enunciador é o profissional apto a escrever petições iniciais, como o advogado, promotor ou procurador. Eles devem ter tanto habilidade quanto habilitação, seja pelo seu número de inscrição na OAB, caso dos advogados, seja pela sua matrícula funcional, caso dos profissionais servidores públicos, para que possam atuar no universo jurídico. Quando um pretense caso é posto diante do enunciador, ele deve analisá-lo com cuidado para tecer a melhor estratégia. É bom informar que hodiernamente o direito brasileiro pauta-se pela solução consensual de conflitos. Desde a edição do Código de Processo Civil, em 2015, com vigência em março de 2016, o direito brasileiro iniciou o processo de modernização e solução consensual, com o intuito de desafogar os magistrados em geral, fruto de amplas discussões doutrinárias. Com isso, os componentes curriculares de Direito Processual Civil passaram por uma reformulação tanto conceitual quanto sistêmica. Isso porque os estudantes de Direito tinham uma formação bélica, contenciosa, no tange a processo. Essa visão foi alterada significativamente, e os estudantes de Direito agora devem analisar os casos, e processos, à luz de possíveis soluções consensuais, como a conciliação e a mediação.<sup>45</sup>

O destinatário direto da petição inicial é o juiz (se for petição para tribunal, o(s) destinatário(s) é(são) o(s) desembargador(es)), que irá analisar para poder decidir dentro dos limites nela inseridos. Há os interlocutores secundários, que são as partes, o membro do Ministério Público e possíveis terceiros intervenientes, que irão analisar a petição após a análise judicial.

O objetivo insere-se no contexto de produção, em que se verifica a percepção do estudante em saber argumentar, saber usar e escolher os vários tipos de argumentos existentes para obter o que deseja. Aqui o aluno deve entender sobre competência processual, termo técnico que significa, simplificadamente, saber reconhecer para qual juízo ou tribunal o seu processo seguirá. A competência faz parte dos pressupostos de validade do processo e sem ela

---

<sup>45</sup> Diferença entre conciliação e mediação, segundo o art. 165 do CPC:

Art. 165. Os tribunais criarão centros judiciários de solução consensual de conflitos, [Cejusc] responsáveis pela realização de sessões e audiências de conciliação e mediação e pelo desenvolvimento de programas destinados a auxiliar, orientar e estimular a autocomposição.

§ 1º A composição e a organização dos centros serão definidas pelo respectivo tribunal, observadas as normas do Conselho Nacional de Justiça.

§ 2º O conciliador, que atuará preferencialmente nos casos em que não houver vínculo anterior entre as partes, poderá sugerir soluções para o litígio, sendo vedada a utilização de qualquer tipo de constrangimento ou intimidação para que as partes conciliem.

§ 3º O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos. (Brasil, 2016) [grifos nossos]

o profissional não consegue identificar seu âmbito de atuação. Por exemplo, em um acidente de veículo em que a vítima reside em Campinas, o possível infrator reside em Itatiba e o fato ocorreu em Sumaré, o enunciador deve saber em qual comarca (cidade) deve-se entrar com a ação de reparação de danos.

Com relação à estrutura, a petição inicial é enviada para casos que em geral sugerem conflitos. E o enunciador deve argumentar neste gênero defendendo uma parte, uma posição; ou seja, é um gênero de ordem parcial, em que se defende uma parte. As formas argumentativas já foram expostas neste trabalho, cabendo-nos lembrar que o tipo textual argumentativo é o principal para a defesa de uma tese.

Em relação à linguagem, o aluno deve articular os mecanismos linguísticos e os elementos coesivos para garantir coerência, selecionando, organizando e interpretando fatos, fontes e argumentos em defesa de um ponto de vista. Souza e Arena (2021, p. 101) bem asseveram que

Seja qual for o objetivo ou necessidade, o fato é que é pela linguagem que o sujeito participa dos eventos sociais, seja expressando o que pensa ou sente, seja se posicionando nas interações com os outros sobre os mais variados temas. Para isso, cria argumentos sólidos para persuadir seus interlocutores de que seu ponto de vista é o melhor para entender a realidade, viver e agir socialmente. Essa conduta passa inevitavelmente pelo uso da linguagem e se manifesta por meio da criação de enunciados argumentativos orais ou escritos que lhe possibilitam tornar-se partícipe ativo da sociedade, capaz de incidir livre e positivamente na realidade circundante

Geralmente, a petição inicial é subdividida em capítulos ou blocos: fatos, direito e pedido. Os fatos e os pedidos costumam ser escritos em terceira pessoa. Já o direito pode ser escrito tanto em primeira quanto em terceira pessoa. O enunciador também pode acentuar as interjeições e os vocativos, com o fim de influenciar o destinatário.

Após essa explanação, para melhor visualização, segue um quadro-resumo do modelo didático e o que observamos para as análises.

**Quadro 10 - Quadro-resumo do modelo didático e as suas características analisadas na tese**

Tema	Endereçamento, qualificação das partes, objetivo do autor do texto, saber argumentar para pleitear algo que surgiu de um conflito entre as partes e fundamentação do direito
Estrutura composicional	Plano Geral da Petição Inicial

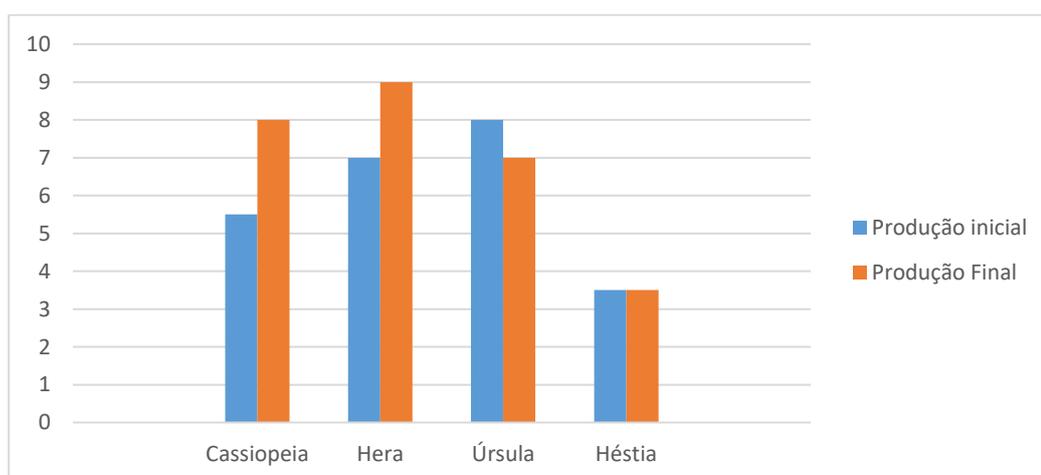
	<p>Gênero formal, polido, com deferência ao destinatário, com estruturas marcadas por tópicos ou marcadores textuais, como elementos coesivos anafóricos e catafóricos.</p> <p>Estrutura básica de uma petição inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endereçamento – é a competência, ou seja, qual o juízo competente para julgar a ação</li> <li>• Qualificação das partes – do autor e do réu</li> <li>• <i>Nomen juris</i> – nome da ação</li> <li>• Fatos – descrição detalhada do(s) evento(s) que gerou(aram) o conflito</li> <li>• Direito / Fundamentos – base legal adstrita ao caso</li> <li>• Pedido – pedidos principais e circunstanciais</li> <li>• Fecho (data e assinatura)</li> </ul>
Estilo	Linguagem formal, fatos descritos de modo lógico / cronológico, com coesão e coerência, uso de termos técnicos jurídicos, espaço de uma petição inicial (não muito longa, atualmente, em assuntos considerados menos complexos na área)

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em 2020

A partir desses construtos é que olharemos para as produções dos estudantes.

Para selecionarmos os quatro participantes para as análises, primeiramente elaboramos um gráfico comparativo da análise das produções inicial e final dos participantes, baseado nas pontuações descritas.

**Gráfico 1 - Gráfico comparativo da análise das produções inicial e final dos participantes**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2020

Diante de referido gráfico, verifica-se que dois dos alunos, cujos textos foram analisados, desenvolveram-se entre as produções inicial e final, um dos alunos teve o mesmo

desenvolvimento e outro teve menor desenvolvimento entre a PI e PF. Assim, iremos agora analisar os textos dos quatro participantes mencionados.

## **4.2 Análise dos textos dos alunos participantes**

Apresentamos, nesse momento, a análise das produções inicial e final de quatro alunos participantes da pesquisa, considerando as especificidades do gênero que acabamos de apresentar. Para desenvolver a sequência didática proposta, selecionamos, para a produção inicial, um caso da segunda fase do Exame da OAB, e para a produção final, um caso formulado pela pesquisadora, ambos que requeriam a produção do gênero petição inicial. É bom mencionar que o gabarito do Exame de Ordem, quando divulgado, já dispõe de uma grade de correção, razão pela qual nós inserimos tais aspectos dentro do nosso modelo.

onforme informado no capítulo metodológico, iremos analisar os textos de quatro participantes: Cassiopeia e Hera, que tiveram maior desempenho entre a produção inicial e a final; Úrsula, que obteve menor desempenho entre a PI e a PF, e Héstia, que manteve a mesma pontuação, da PI à PF.

### **4.2.1 Produções inicial e final de Cassiopeia**

Cassiopeia, uma das participantes da pesquisa, foi uma aluna diligente. Pelas nossas interações, via remota, ela parecia ansiosa para o(s) próximo(s) passo(s) e sempre procurou se atentar às aulas e às questões postas para a construção do gênero.

A seguir, apresentamos as produções inicial e final de Cassiopeia e suas respectivas análises.

#### **Ilustração 2 - Produção inicial de Cassiopeia**

<p><b>EXCELENTÍSSIMO (A) SENHOR (A) JUIZ (A) DE DIREITO DA VARA DE FAMÍLIA DA COMARCA DE ALFA</b></p>
---

M, 0 ALICE ELIZABETH VALADARES DE OLIVEIRA, brasileira, menor, nascida em 30 de março de 2008, representada pela genitora ANA LAURA VALADARES, brasileira, maior, nascida em 12 de julho de 1985, divorciada, empregada doméstica, portadora da cédula de identidade R.G. nº 59.934.157-7 SSP/SP e inscrita no CPF nº 579.066.878-94, ambas residentes e domiciliadas, na Rua Joaquim Silveira, 289, Jardim dos Ypês, CEP. 13974-230, na cidade de Alfa, São Paulo, por sua advogada que esta subscreve, que vem de Vossa Excelência a propor a presente,

### **AÇÃO DE ALIMENTOS**

em face de, SÉRGIO CARLOS DE OLIVEIRA, brasileiro, maior, divorciado, empresário, portador do R.G. nº 974.456.298-6 SS/SP e inscrito no CPF nº 878.523.696-25, residente e domiciliado na Rua Bernardino Pontes, 594, Villa Nova, CEP 13972-146, na cidade de Alfa, São Paulo, pelos motivos de fato e de direito citados,

### **PRELIMINARMENTE**

Requer o autor a concessão dos benefícios da justiça gratuita, nos termos do Art 5º, Inciso LXXIV da CF de 1988, e nos termos de Art 4º da Lei nº 1.060/50 e 7.510/86, por ser pobre no conceito jurídico da palavra, sem condições de arcar com as necessidades para sustento próprio e de sua filha, no entanto se encontra no atual momento com dificuldades por subsistir com salário mínimo nacional de remuneração mensal.

### **DOS FATOS**

A requerente ALICE ELIZABETH VALADARES DE OLIVEIRA é filha legítima do requerido SÉRGIO CARLOS DE OLIVEIRA, fruto da união da representante da menor nascida em 30 de março de 2008, e do requerido.

O divórcio aconteceu em 04/07/2013 e o requerido deveria pagar a pensão alimentícia no valor de R\$ 2.000 (dois mil reais) mensalmente.

Verifica-se que o requerido não tem cumprido seu dever dentre eles o de colaborar para o sustento de sua filha menor impúbere, desde o seu falecimento acontecido em 25/08/2015.

A genitora é empregada doméstica, com salário mínimo nacional mensal, no valor de 1039,00 (um mil e trinta e nove reais) e enfrenta dificuldades de arcar com as necessidades de sua filha, desde a separação do casal.

Com a morte de seu genitor, sem partilhar parte alguma da herança, a avó paterna, viúva, goza dos bens e está domiciliada em Delta. A Requerida está em situação estável e se encontra aposentada, recebendo um valor mensal somado a aposentadoria e herança de R\$ 5.235,00 (cinco mil e duzentos e trinta e cinco reais) tendo condições de colaborar para o sustento da requerente.

Não obstante, a Requerente a procurou e esta negou-se a prestar auxílio, resultando neste referimento da presente ação.

### **DO DIREITO**

O artigo 1.696 Civil diz que:

"Art. 1.696. O direito à prestação de alimentos é recíproco entre pais e filhos, e extensivo a todos os ascendentes, recaindo a obrigação nos mais próximos em grau, uns em falta de outros."

O requerente encontra amparo legal no artigo 1.695 do Código Civil que diz:

"Art. 1.695. São devidos os alimentos quando quem os pretende não tem bens suficientes, nem pode prover, pelo seu trabalho, à própria manutenção, e aquele, de quem se reclamam, pode fornecê-los, sem desfalque no necessário ao seu sustento.

### **DO PEDIDO**

Diante do exposto, requer de Vossa Excelência:

- a) A concessão dos benefícios da justiça gratuita
- b) A intimação do representante do Ministério Público para intervir no feito
- c) a fixação de alimentos provisórios no valor de R\$1.500,00 ( um mil e quinhentos reais)

d) procedência final do pedido com a condenação da ré no pagamento mensal de alimentos definitivos no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais)

e) A procedência da presente ação condenando-se o requerido da prestação de alimentos definitivos, do valor de R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais), nos termos do Art. 292, inciso III, do CPC/15.

Nestes termos,

Pede deferimento,

Itapira, 02 de setembro de 2020.

  
OAB - 74868

A produção inicial de Cassiopeia indica uma certa aproximação com as especificidades do gênero, iniciando-se com o endereçamento para a comarca correta, qual seja, Alfa. Contudo, ela altera totalmente a identidade, o nome das partes, inserindo outros que não os do enunciado, além da qualificação concebida por ela. Como já expusemos, além da qualificação não poder conter elementos reais em uma petição acadêmica, não se pode jamais criar nomes fictícios às partes (a não ser que o próprio enunciado permita). O *nomen jûris* está correto, bem como o pedido de justiça gratuita à autora.

A fala dos alunos, de modo geral, foi que eles pesquisaram na internet modelos do gênero para construir o seu, ou sobre ele, e isso pode ter ocorrido aqui quando a aluna buscou por petições ou artigos sobre o assunto em comento.

Cassiopeia entende que ela é a enunciativa da petição, como possível advogada de uma das partes, já que a representa (“por sua advogada que esta subscreve”) e pleiteia em seu nome (“requer de Vossa Excelência” e “nestes termos, pede deferimento”). Porém, não entende quem são os destinatários indiretos, já que faz seu pedido ao juiz (destinatário direto), mas não relaciona corretamente o destinatário indireto mais relevante de uma ação, que é o réu. Ela desenvolveu a peça tangenciando o tema, demonstrando não compreender muito bem, já que ela não utilizou nenhuma das partes que constam do enunciado e, por isso, indicou como autora da ação outra pessoa que não a do caso dado, além de a peça ser uma ação de alimentos contra a avó de uma pessoa menor de idade, e Cassiopeia indica como réu um homem, que ela entende como pai da autora da ação. Como a produção inicial é diagnóstica, buscamos trabalhar os pontos que atendem às especificidades do gênero. Nos módulos, procuramos tornar claros o enunciador e os destinatários, tanto diretos quanto indiretos da petição, além de sempre reforçar pelo detalhamento dos fatos, tais quais

aparecem no enunciado do caso, e sem inovar, sem inventar dados. Também, procuramos enfatizar a contextualização das fontes do direito, que aparecem na fundamentação.

Como já mencionado, os fatos estão cronologicamente conectados, porém, Cassiopeia não se atenta ao enunciado, em que a ré é a avó da menor, autora da ação, e não seu pai, que faleceu. Passagens como “a requerente Alice [...] é filha legítima do requerido Sérgio [...]”, “o divórcio aconteceu em [...] e o requerido deveria pagar a pensão...” “verificasse que o requerido não tem cumprido seu dever [...] desde o seu falecimento...” corroboram nossa análise. Este último trecho, inclusive, denota total contradição entre a primeira oração e a segunda. Ao final da descrição dos fatos, a aluna introduz a avó como possível responsável pelos alimentos à autora. Em relação ao tema, portanto, a produção mostrou-se deficiente, em contradição com os fatos expostos no caso dado.

A fundamentação foi insuficiente, posto que a aluna somente incluiu artigos de lei relacionados ao caso, sem, contudo, contextualizá-los. Somente por esse item – que é um dos elementos da ação – Cassiopeia teria sua petição inicial indeferida no campo profissional. E isso compromete as capacidades discursivas, visto não vincular logicamente as partes do todo. Os pedidos foram expostos com clareza, embora faltassem alguns deles, como pedido de provas, citação da requerida e interesse ou não na audiência de mediação e conciliação. O pedido contido no item ‘c’, fixação de alimentos provisórios, está corretamente pleiteado; todavia, para que qualquer item seja incluído nos pedidos, eles devem ser expostos nos fatos e na fundamentação, diante do silogismo lógico-jurídico, o que não ocorreu nesse caso, parecendo um pedido segregado dos demais. Cassiopeia deu valor à causa, embora não tenha utilizado tal expressão, comum nesse gênero. Ao final, datou (incluindo a provável cidade de sua residência, Itapira) e assinou a peça.

O texto apresenta poucos desvios gramaticais e ortográficos (“referimento”) e, ainda que o tema não tenha sido o objeto da peça elaborada por Cassiopeia – e, por isso, não há coerência no macro conteúdo -, ela o organiza de modo sequencial.

As capacidades de ação foram mobilizadas de forma que a aluna entendia qual era o gênero a ser trabalhado, embora ainda não tivesse total consciência das suas funcionalidades. Outrossim, não soube entender o contexto geral de produção ao entender o pai como réu e, depois, a própria avó como ré, confundindo-se e confundindo o leitor. A produção contém a estrutura que se espera para esse gênero, embora faltasse um melhor desenvolvimento do tema, visto que a estudante não contextualizou os artigos de lei e não apresentou todos os pedidos que seriam necessários. As capacidades linguístico-discursivas foram, de certa

forma, atingidas, já que a aluna utiliza seleção vocabular própria desse universo temático, como `alimentos provisórios`, `justiça gratuita, `requerido`.

Em que pese Cassiopeia dialogar com outros textos, as capacidades de significação não foram atingidas de modo completo, na medida em que ela não compreende os aspectos macro de sua realidade por não entender que a esfera da realidade da qual faz parte deve se conectar com a sua própria esfera de realidade. Isso porque os estudantes encontram-se no início do curso e, por isso, não possuem uma vivência na área; provavelmente eles desenvolverão o letramento em comento ao longo da graduação e também pela vivência profissional.

Verificamos que a produção inicial está aquém do esperado para esse gênero, pois não contém fundamentação suficientemente embasada e não há relação jurídica entre as partes da petição - cujos nomes foram inventados - já que o requerido não era o réu explicitado no enunciado. A enunciativa não relacionou o enunciado proposto (o caso) com a produção, fazendo com que o interlocutor<sup>46</sup> não entenda efetivamente o que ela quer.

Nos módulos, trabalhamos muito a questão do enunciador e dos destinatários, além da vinculação das fontes do direito ao contexto objeto do caso. As etapas da sequência didática foram dirigidas para o letramento acadêmico e o letramento jurídico, para o que se espera do produtor e da produção desse gênero.

Após o trabalho com os módulos, tem-se a produção final de Cassiopeia.

### **Ilustração 3 - Produção final de Cassiopeia**

**EXCELENTÍSSIMO (A) SENHOR (A) DOUTOR (A) JUÍZ (A) DE DIREITO DA VARA DE FAMÍLIA E SUCESSÕES DA COMARCA DE BAURU**

**AÇÃO DE DIVÓRCIO LITIGIOSO C/C ALIMENTOS**

**CLARISSA ALMEIDA DA COSTA**, brasileira, secretária, casada em regime de separação total de bens, portadora da cédula de identidade R.G. nº 146.786.454-6 SSP/SP e inscrita no CPF, nº 454.245.786.-87, residente e domiciliada, na rua Emanuel Pereira, 289, Jardim América, Bauru, São Paulo, CEP 13217-126, vem através da sua advogada que subscreve, propor perante Vossa Excelência a presente,

**AÇÃO DE DIVÓRCIO LITIGIOSO**

em face de, **CARLOS CESAR DA COSTA**, brasileiro, empresário, casado em regime de separação total de bens, portador da cédula de identidade R.G. nº 345.960.787-3 SSP/SP e inscrito no CPF, nº 676.843.234-78, residente e

<sup>46</sup> Entendemos interlocutor como locutor também, em um processo dialógico, em “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997, p. 290)

domiciliado a rua Joaquim Gomes, 34, Primavera, Bauru, São Paulo, CEP 13245-950, pelos fatos e fundamentos que passa a expor:

### DA JUSTIÇA GRATUITA

Inicialmente, a parte autora declara-se pobre no acepção jurídica do termo, sem condições de arcar com as necessidades para sustento próprio e de seu filho. Assim, requer preliminarmente os benefícios da gratuidade judiciária nos termos do artigo 5º, inciso LXXIV da CF de 1988, e nos termos do artigo 4º da lei nº 1.060/50 e 7.510/86

### DOS FATOS

Os cônjuges contraíram matrimônio em 16 de março de 2015, adotando o regime de separação total de bens, conforme cópia de certidão de casamento em anexo.

Do fruto da união resultou o nascimento de **JACOB ALMEIDA DA COSTA**, nascido em 14 de agosto de 2006 e o casal encontra-se separado de fato há um mês desde que o réu abandonou o lar.

Durante a união adquiriram um imóvel onde a Requerente encontra-se domiciliada, além de um veículo, colaborado financeiramente mesmo em menor quantia pela Requerente, sendo que com o nascimento do filho parou de trabalhar dedicando-se totalmente a família.

Ao longo do tempo, ocorreu inúmeras brigas, além das agressões verbais e físicas sofridas acompanhada de supostas traições.

Com o degaste da união, diversas tentativas de acordarem foram feitas mas sem resultado de consenso. O réu abandonou a residência do casal e diante desses acontecimentos, a Requerente decidiu promover a ação em questão para regularizar a situação através do divórcio.

### DO DIREITO

#### **Ao Divórcio.**

Como apresentado o acontecido do abandono familiar e os demais ocorridos citados, a requerente pede divórcio.

O código civil dispõe acerca da impossibilidade da vida em comum, conforme Art. 1.573. Parágrafo Único:

Art. 1.573 – Podem caracterizar a impossibilidade da comunhão de vida a ocorrência de algum dos seguintes motivos:

Parágrafo único: o juiz poderá considerar outros fatos que tornem evidente a impossibilidade da vida em comum.

#### **Da Guarda.**

Durante a união o casal teve um filho, menor, atualmente com 13 anos de idade, e desde a separação de fato do casal, os cuidados do menino é exercida unilateralmente pela genitora.

Art. 1.5484, a guarda será unilateral ou compartilhada

Considerando os cuidados e responsabilidade que a mãe sempre teve pelo seu filho, certamente a guarda unilateral deve ser atribuída a genitora.

#### **Dos Alimentos.**

No Art.1.634. Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:

I - dirigir-lhes a criação e educação;

II - tê-los em sua companhia e guarda;

Mediante a isso, o Réu não tem exercido, estando a Requerente com dificuldades para sustento do menino que, após o seu nascimento, parou de trabalhar para se dedicar a família e encontra-se com necessidades de alimentação, vestuário, educação e outras como moradia (água, luz, telefone, etc), requer a fixação de alimentos conforme Art. 2 da Lei nº 5.478 de 25 de julho de 1968 dizendo:

O credor de alimentos, exporá suas ncessidades, provando apenas o parentesco ou a obrigação de alimentar do devedor.

Pelos fatos que se trata, se faz necessário que a Vossa Excelência fixe alimentos correspondente a **R\$1.390,00 (um mil trezentos e noventa reais)** do salário mensal de **R\$ 5.560,00 (cinco mil e quinhentos e sessenta reais)**, do genitor, empresário, equivalente a **25% (vinte e cinco por cento)** a ser pago até o dia **10 (dez)** de cada mês.

#### **Do Nome.**

Quanto ao nome, a Requerente pretende desde já voltar a usar seu nome de solteira, conforme prevê o Art. 1.578, § 2º CC, qual seja, **CLARISSA ALMEIDA**.

#### **DO PEDIDO**

Diante do exposto, requer de Vossa Excelência:

- a) a concessão dos benefícios da justiça gratuita, com fundamento no artigo 5º, inciso LXXIV da CF de 1988, e nos termos do artigo 4º da lei nº 1.060/50 e 7.510/86, no qual a Requerente declara-se pobre na acepção jurídica do termo
- b) a procedência da presente ação do divórcio do casal, conforme Artigo 1571 da Lei nº 10.406.
- c) a fixação da guarda provisória em favor da Requerente, devendo esta ao final ser confirmada definitivamente
- d) a fixação de alimentos provisórios correspondente a **R\$1.390,00 (um mil trezentos e noventa reais)** do salário mensal **de R\$ 5.560,00 (cinco mil e quinhentos e sessenta reais)**, do genitor, empresário, equivalente a **25% (vinte e cinco por cento)** a ser pago até o dia **10 (dez)** de cada mês.
- e) a alteração do nome da Requerente, para o nome de solteira conforme Art. 1.571, §2º, do CC prevê a possibilidade de que, após a decretação do divórcio, o cônjuge mantenha o nome de casado ou volte a adotar seu nome de solteiro, por tratar-se de um direito da personalidade.
- f) a condenação do requerido nas custas processuais e honorários advocatícios

#### **DO VALOR DA CAUSA**

Dá-se a causa o valor de **R\$ 23.000,00 (vinte e três mil reais)**

Nestes termos,

Pede deferimento,

Itapira, São Paulo, 28 de outubro de 2020,

  
OAB – nº74845/SP

A produção final de Cassiopeia demonstra que ela se apropriou dos conhecimentos necessários para a produção efetiva de uma petição inicial, ainda que com alguns equívocos, a seguir analisados. A aluna endereça a ação para o juízo correto, qual seja, Vara de Família e Sucessões (essa é a jurisdição especializada em casos que envolvem direito de família e herança), mas endereça para comarca (cidade) diversa da que consta no enunciado. À semelhança da produção inicial, na final Cassiopeia cria sobrenomes para as partes, que agora estão com os nomes corretamente escritos na peça. Ela inovou na qualificação da autora e do réu, inserindo informações fictícias no sobrenome, na profissão, no número de identidade, no CPF e no endereço. Então, ela sabe qual o seu papel como enunciativa e quais os destinatários diretos e indiretos, entendendo o contexto por que passa o caso. Nos módulos, os aspectos relacionados às três capacidades de linguagem foram trabalhados. Isso foi patente na terceira aula (na qual trabalhamos os elementos do gênero petição inicial, notadamente o tema), na quarta, na quinta, na sexta e na sétima aulas (em que foi trabalhado o silogismo jurídico e os

aspectos relacionados à construção composicional e ao estilo), além das últimas aulas (nona e décima) para produção final, feedback e interlocução entre os participantes.

A aluna requereu a justiça gratuita para a autora, sendo esse pedido interessante, pressupondo que ela entende como necessária para a autora da ação, que, por ter se separado, não consegue suprir sua subsistência, tampouco custear as despesas de um processo. Por isso, as capacidades de ação foram mobilizadas de forma que a aluna entendeu melhor o gênero trabalhado, seu destinatário e a posição dela – aluna – no contexto

Os fatos foram cronológica e detalhadamente descritos, desde a realização do casamento entre as partes, seu regime de bens, o nascimento de um filho, até os bens amealhados e o motivo do rompimento. Os bens foram mencionados, embora não haja descrição deles. Em uma petição inicial que se trata, ainda que parcialmente, de bens, eles devem ser discriminados. A aluna fundamentou separadamente cada um dos itens que podem compor um divórcio, quais sejam, o divórcio em si, a guarda do filho, os alimentos e o retorno ao nome de solteira, correlacionando o respectivo artigo de lei com o caso. Os pedidos foram melhor explicitados, ainda que tenham faltado os pedidos de citação do réu, de averbação do divórcio, após seu trânsito<sup>47</sup>, e das provas. Finalizou com o valor da causa, a data (repetindo o equívoco de se colocar a mesma cidade da PI) e assinatura. Assim, sua estrutura composicional foi mobilizada de acordo com o modelo didático desse gênero.

As capacidades linguístico-discursivas foram atingidas, já que a aluna utilizou seleção vocabular própria desse universo temático, como ‘alimentos provisórios’, ‘justiça gratuita’, ‘abandono familiar’, com coesão e coerência entre as partes.

As capacidades de significação foram atingidas na medida em que Cassiopeia dialoga com outros textos por entender que a esfera da realidade da qual faz parte deve se conectar com a sua própria esfera de realidade, estando em um alto nível de letramento para esse gênero. Isso porque sua produção encontra-se pertinente para os três elementos do gênero, já que ela sabe se posicionar como enunciativa da petição, além de saber quem são seus destinatários diretos e indiretos e como sua produção pode afetar a situação das partes – no caso, divorciarem-se, partilhar seus bens e verificar questões atinentes ao filho do casal. Isso reflete a amplitude da sua petição, com vistas à concretude dos itens lá informados.

Verificamos que a produção final está conforme o esperado para esse gênero, contendo fundamentação suficiente, estrutura relativamente estável, estilo, e que Cassiopeia conseguiu

---

<sup>47</sup> Trânsito, ou trânsito em julgado, é a decisão judicial da qual não cabe mais recurso.

entender sua posição enquanto produtora do texto e do discurso e o contexto de produção, transformando a significação para criar o sentido que ela desejou.

Após as análises de Cassiopéia, seguimos para as da próxima participante, Hera.

#### 4.2.2 Produções inicial e final de Hera

Hera foi uma aluna que parecia prestar bastante atenção às aulas, e sempre nos questionava sobre como argumentar, além de enviar tempestivamente suas produções. Apresentamos, a seguir, a produção inicial e a final de Hera e suas respectivas análises.

#### Ilustração 4 - Produção inicial de Hera

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA \_\_\_\_ VARA CÍVEL DA COMARCA DE ALFA

LUÍSA DOS SANTOS BASTOS, brasileira, menor incapaz, neste ato representado por sua mãe MARIA DOS SANTOS, brasileira, solteira, cédula de identidade RG nº, inscrito no CPF sob o nº, residente e domiciliada na cidade Alfa, por seu advogado devidamente constituído pelo instrumento de mandato anexo, vem à presença de Vossa Excelência propor a perante AÇÃO DE ALIMENTOS, em face de ALICE BASTOS, brasileira, de qualificação ignorada, residente e domiciliada na cidade Delta, pelos fatos e fundamentos a seguir.

##### DA GRATUIDADE DA JUSTIÇA

O requerente, incapaz, dependente de pensionamento, e sua representante, portadora de apenas 1 salário mínimo, não possuem condições financeiras de suportar as custas processuais e honorários advocatícios sem prejuízo para o sustento de sua família.

Por tais razões, pleiteam-se os benefícios da justiça gratuita, assegurados pela Constituição Federal, artigo 5º, LXXIV, pela Lei 13.105/2015 (CPC), artigo 98 e 99 e pela Lei 5.478/1968 Art. 1º, §§2º e 3º.

##### II. DOS FATOS

Maria dos Santos, genitora e representante da autora, foi casada com Paulo Bastos, genitor de Luísa. Divorciaram-se, e no caso, a requente, atualmente com 10 anos de idade, recebia pensão alimentícia fixada no valor de R\$ 2.000,00 seu genitor. Contudo, seu pai faleceu em 28/08/2015 e não deixou bens a partilhar, fazendo com que a requerente não recebesse nenhuma herança.

Acontece que sua genitora, sozinha, não tem condições de arcar com o sustento e gastos que envolvam Luísa, uma vez que recebe apenas um salário mínimo por mês.

Nesse sentido, a requerida Alice Bastos, única e paterna avó de Luísa, goza de confortável situação patrimonial e, portanto, existe a possibilidade financeira de subsidiar o sustento da requerente.

##### III. DO DIREITO

##### DO RECEBIMENTO DE ALIMENTOS

O artigo 1.695 do Código Civil de 2002, estabelece:

Art. 1.695. São devidos os alimentos quando quem os pretende não tem bens suficientes, nem pode prover, pelo seu trabalho, à própria manutenção, e aquele, de quem se reclamam, pode fornecê-los, sem desfalque do necessário ao seu sustento.

#### DA ADMISSIBILIDADE DOS ALIMENTOS AVOENGOS

O artigo 1.698 do Código Civil estabelece:

Art. 1.698. Se o parente, que deve alimentos em primeiro lugar, não estiver em condições de suportar totalmente o encargo, serão chamados a concorrer os de grau imediato; sendo várias as pessoas obrigadas a prestar alimentos, todas devem concorrer na proporção dos respectivos recursos, e, intentada ação contra uma delas, poderão as demais ser chamadas a integrar a lide.

DOS ALIMENTOS PROVISÓRIOS O artigo 4º da Lei de Alimentos (5.478/1968) estabelece: Art. 4º As despachar o pedido, o juiz fixará desde logo alimentos provisórios a serem pagos pelo devedor, salvo se o credor expressamente declarar que deles não necessita.

#### IV. DO PEDIDO

Com fundamento nos artigos 1.695 e 1.698 do Código Civil e artigo 4º da Lei 5.478/1968 e demais dispositivos legais correlatos, requer a Vossa Excelência:

- 1) Deferimento da gratuidade de justiça integral;
- 2) Intimação do Ministério Público nos termos do artigo 178, II do CPC/15;
- 3) Fixação, em sede liminar, de alimentos provisórios no valor de R\$ 1.500,00, devidos enquanto perdurar a lide, conforme artigo 4º da Lei 5.478/68;
- 4) Realização de audiência de conciliação e julgamento;
- 5) Ao final, proferir sentença de resolução de mérito acolhendo o pedido de:
  - a) condenação do requerido a prestar ALIMENTOS DEFINITIVOS no pagamento mensal de alimentos definitivos no valor de R\$ 1.500,00.
  - b) condenação do requerido ao pagamento de honorários advocatícios

Produção de todas as provas em direito admitidas, em especial de prova oral com oitiva de testemunhas, depoimento pessoal da ré e prova documental suplementar.

Atribui-se à presente causa o valor de R\$ 18.000,00 (12 vezes de 1.500,00), nos termos do artigo 292, inciso III, do Código de Processo Civil de 2015.

Nestes termos,  
Pede deferimento.

Alfa, 29/08/2020.

Advogado, OAB nº.

A produção inicial de Hera demonstra que ela compreende, ainda que não totalmente, o contexto de produção, posto saber sua posição enquanto enunciadora / autora da petição e para quem escreve, ainda que não disponha de todo o movimento argumentativo e de conteúdo jurídico para a elaboração do gênero. Nós mantivemos grifos, negritos, paragrafações e espaçamentos colocados pela aluna, para manter a originalidade do texto e sua autoria e também para comprovar que ela possuía certo conhecimento do que destacar.

Hera inicia o texto com o endereçamento ao juiz de direito, qualifica a parte autora e sua representante legal, embora o endereço deva vir completo, e informa que a ré possui qualificação ignorada, em uma alusão ao desconhecimento dos demais dados dela. Chamou-nos atenção ela ter pleiteado assistência judiciária gratuita à autora da ação, visto que isso não estava exposto no enunciado, o que representa que ela pressupõe que a situação financeira da autora da ação não é suficiente para custear o processo.

Os fatos e os pedidos costumam ser escritos em terceira pessoa – já que é o advogado o subscritor da petição, enquanto que o direito pode ser escrito tanto em primeira quanto em terceira pessoa. O enunciador também pode acentuar as interjeições e os vocativos, com o fim de influenciar o destinatário. Hera utilizou a terceira pessoa em todo o texto dos fatos; muitas vezes no singular, como em “Maria dos Santos, genitora e representante da autora, foi casada...”, “seu pai faleceu em...”, “e não deixou bens a partilhar...”, “a requerida [...] goza de confortável situação...”; outras vezes no plural, como em “o requerente [...] e sua representante [...] não possuem...”, “por tais razões, pleiteiam-se...”. Isso ocorre porque há certa confusão sobre quem é o titular do direito em tela: Hera pleiteou gratuidade da justiça para ambas, mãe e filha (autora e sua representante legal), ao passo que nos fatos a aluna explicitou e pleiteou somente para a filha, esta sim a titular do direito.

Os fatos estão descritos de modo simples, claro e objetivo, atendendo aos elementos da ação e à temática. Ainda que os fatos pudessem ser expostos de modo mais minucioso, eles já estão escritos de modo objetivo, capaz de fazer-se entender. Todavia, eles devem ser detalhadamente descritos para que o julgador, e os demais envolvidos no processo, possa entender os fatos que realmente deram origem ao conflito e o que o autor da ação, lastreado nisso e na fundamentação, está requerendo. É essencial para quem escreve uma petição inicial ater-se aos detalhamentos dos fatos, pois, sem sua minuciosa descrição, o juiz – e demais agentes envolvidos no processo – não consegue entender o ocorrido, prejudicando sua inteligência e possível deferimento do pedido.

Nos itens ‘Do direito’, ‘Do Direito aos Alimentos Avoengos’ e ‘Dos Alimentos Provisórios’, Hera limita-se a expor os artigos das legislações relacionadas ao caso, sem contextualizá-las. A fundamentação é parte essencial de uma petição inicial, e deve, tal quais os fatos, ser contextualizada, conforme já expusemos. Somente a indicação de textos legais não se presta para que a petição inicial seja considerada apta. Também nos chamou atenção o pedido de alimentos provisórios, que são alimentos requeridos no início da ação para que o juiz possa conceder enquanto o processo tramita, demonstrando que ela deve ter procurado adaptar o caso dado às buscas na legislação e na internet.

Em relação aos pedidos, Hera elencou os principais. Como ainda não tínhamos analisado o artigo 319 do Código de Processo Civil, base para a elaboração estrutural e material de uma petição inicial, a aluna demonstrou que entendia sobre o que escrevia, ainda que faltassem todos os elementos aptos à propositura de uma ação. Hera finalizou a petição com o valor da causa, termo técnico que consiste em atribuir, a toda petição inicial, um valor para a causa, e com o fecho, que são a data e a assinatura.

As capacidades de ação foram mobilizadas de forma que a aluna entendia qual o gênero a ser trabalhado, qual o seu destinatário e quem ele era como emissor, embora ainda não tivesse total consciência das suas plenas funcionalidades. A produção contém a estrutura que se espera para esse gênero, ainda que faltasse um melhor desenvolvimento do tema, visto que a estudante não contextualizou de modo eficaz as leis e não apresentou todos os pedidos que seriam precisos. Em relação ao estilo, a aluna utiliza seleção vocabular própria desse universo temático, como ‘alimentos provisórios’, ‘alimentos avoengos’, ‘gratuidade da justiça’.

As capacidades de significação foram parcialmente atingidas na medida em que Hera dialoga com outros textos, mas ainda não tem total percepção de todo o aspecto macro, posto não conseguir trazer à petição todo o contexto exterior, os fatos detalhados que deram origem ao conflito, tampouco explicou como chegara ao valor pleiteado a título de alimentos. O que verificamos é que, por mais que a produção inicial fosse coerente com o que se espera, a aluna ainda não tinha repertório suficiente para entender de forma plena a importância da argumentação e das fontes do Direito – legislação, jurisprudência<sup>48</sup> e doutrina – na construção da petição. Isso ficou evidenciado na análise acima, já que a descrição dos fatos poderia ser melhor detalhada e a fundamentação jurídica deveria ter contextualização, não somente a exposição de artigos de lei.

Vemos que não se trata de seguir um modelo ‘pronto’, visto que o aluno deve desenvolver os elementos do gênero de modo que ele passe a refletir sobre o seu papel como autor e o papel do outro, numa compreensão responsiva ativa. Após a análise da produção inicial de Hera, e tendo em vista os módulos da sequência didática aplicada, tem-se a produção final, de caso diverso do exposto para a produção inicial. Vejamos a produção final de Hera:

#### **Ilustração 5 - Produção final de Hera<sup>49</sup>**

**EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA VARA ÚNICA DA COMARCA DE JACUTINGA, MINAS GERAIS**

**CLARISSA ALVES BANDEIRA**, brasileira, casada, desempregada, portadora do RG 11.111.111 e inscrita no CPF sob o n 111.111.111-11, residente e domiciliada na Rua Margarida, nº 13, bairro Jardim das Flores, em Jacutinga, Minas Gerais, CEP 37590-000, vem, por meio de seu advogado nomeado, à presença de V.Exa. propor a presente

<sup>48</sup> Conjunto de decisões reiteradas dos tribunais

<sup>49</sup> Também, aqui mantivemos a escrita exata, tal qual o participante a produziu

## ACÇÃO DE DIVÓRCIO LITIGIOSO

Em face de **CARLOS BANDEIRA**, brasileiro, casado, empresário, portador do RG 22.222.222 e inscrito no CPF sob o nº 222.222.222-22, residente e domiciliado na Rua dos Cravos, nº 32, bairro Jardim das Flores, em Jacutinga, Minas Gerais, CEP 37590-000, pelos fatos e fundamentos a seguir

### 1. DA GRATUIDADE DA JUSTIÇA

Primeiramente, a Requerente declara que não possui recursos financeiros para arcar com as custas e despesas processuais sem prejuízo do sustento próprio e sua família. A condição de hipossuficiência financeira se presume pelo fato de estar desempregada.

Diante disso, pleiteiam-se os benefícios da justiça gratuita, assegurados pela Constituição Federal, artigo 5º, LXXIV, pela Lei 13.105/2015 (CPC), artigo 98 e 99 e pela Lei 5.478/1968 Art. 1º, §§2º e 3º.

### 2. DOS FATOS

A Requerente se casou com Carlos em 16/03/2005, ela na época secretária e ele empresário, sob o regime de separação total de bens.

Na constância do casamento, o casal adquiriu, conjuntamente, um imóvel, onde ambos residiam, e um veículo. Nessa aquisição, a Requerente colaborou financeiramente, porém em menor quantia do que Carlos, posto que não trabalhava mais à época da compra dos bens.

Ainda enquanto perdurava a união, o casal teve um filho, **JACOB ALVES BANDEIRA**, nascido em 14/08/2006, atualmente com 14 anos de idade. Com o nascimento do filho, Clarissa dedicou-se integralmente aos seus cuidados.

Entretanto, nos últimos tempos, o relacionamento passa por um desgaste, situação que envolve muitas brigas, agressões físicas e verbais. Com efeito, Carlos abandonou a residência do casal e estão separados de fato há 1 mês, sendo que o filho encontra-se sob a guarda da Requerente. Houve tentativas de reconciliamento, mas que não prosperaram.

Diante da negativa de um divórcio consensual, a Requerente busca o Judiciário para romper definitivamente o vínculo, através do divórcio litigioso.

### 3. DO DIREITO

#### 3.1 DO DIVÓRCIO

Após a EC 66/2010, a questão apresentada está amparada no artigo 226 da Constituição Federal, uma vez que considera o divórcio um direito potestativo, necessitando apenas de um casamento válido e a vontade de um dos cônjuges.

Art. 226

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio.

#### 3.2 DOS BENS

Em relação aos bens adquiridos, não há que se falar em comunhão, mas sim em condomínio, uma vez que o regime adotado foi o de separação total.

Os bens que compõem esse condomínio, tais sejam o imóvel e o veículo, devem ser divididos de acordo com as contribuições patrimoniais de cada um dos cônjuges. Nesse contexto, a Requerente pleiteia a proporção de seu quinhão referente ao imóvel e ao veículo adquirido em conjunto com o Requerido.

É o que preceitua o código civil em relação a condôminos:

Art. 1.320. A todo tempo será lícito ao condômino exigir a divisão da coisa comum, respondendo o quinhão de cada um pela sua parte nas despesas da divisão.

Art. 1.322. Quando a coisa for indivisível, e os consortes não quiserem adjudicá-la a um só, indenizando os outros, será vendida e repartido o apurado, preferindo-se, na venda, em condições iguais de oferta, o condômino ao estranho, e entre os condôminos aquele que tiver na coisa benfeitorias mais valiosas, e, não as havendo, o de quinhão maior.

#### 3.3 DA GUARDA

A Requerente reivindica a guarda compartilhada, pois é que o melhor atende os interesses do menor ao caso.

Salienta-se que a guarda fática da menor deu-se com a genitora, motivo pelo qual a manutenção deste seja a melhor que atenderá aos interesses da criança, mas sem nenhum óbice de que o Requerido mantenha convívio com o menor

Art. 1.584. A guarda, unilateral ou compartilhada, poderá ser:

I – requerida, por consenso, pelo pai e pela mãe, ou por qualquer deles, em ação autônoma de separação, de divórcio, de dissolução de união estável ou em medida cautelar;

§ 3º-Para estabelecer as atribuições do pai e da mãe e os períodos de convivência sob guarda compartilhada, o juiz, de ofício ou a requerimento do Ministério Público, poderá basear-se em orientação técnico-profissional ou de equipe interdisciplinar, que deverá visar à divisão equilibrada do tempo com o pai e com a mãe.

#### 3.4 DOS ALIMENTOS

Em síntese, a obrigação alimentar do requerido decorre de ele ser pai de um menor, que atualmente encontra-se em guarda fática da Requerente.

O dever alimentar está expressamente previsto código civil

Art. 1.694. Podem os parentes, os cônjuges ou companheiros pedir uns aos outros os alimentos de que necessitem para viver de modo compatível com a sua condição social, inclusive para atender às necessidades de sua educação.

§ 1º-Os alimentos devem ser fixados na proporção das necessidades do reclamante e dos recursos da pessoa obrigada.

§ 2º-Os alimentos serão apenas os indispensáveis à subsistência, quando a situação de necessidade resultar de culpa de quem os pleiteia.

Art. 1.695. São devidos os alimentos quando quem os pretende não tem bens suficientes, nem pode prover, pelo seu trabalho, à própria manutenção, e aquele, de quem se reclamam, pode fornecê-los, sem desfalque do necessário ao seu sustento.

Art. 1.696. O direito à prestação de alimentos é recíproco entre pais e filhos, e extensivo a todos os ascendentes, recaindo a obrigação nos mais próximos em grau, uns em falta de outros.

Nesse cenário, reconhecida a obrigação alimentar, faz-se necessário delimitar o *quantum* a ser pago. Para o sustento do filho melhor, considerando que a Requerente não tem um trabalho para sustentar o menor e o Requerido é empresário, aparente ser plenamente razoável a fixação de pensão alimentícia em um percentual de 50% do Salário Mínimo, ou seja, atualmente R\$ 522,50, com atualização anual pelo mesmo índice de reajuste do salário mínimo.

#### 4. DOS PEDIDOS

Diante do exposto, vem a presente requerera) Deferimento da gratuidade de justiça integral;

b) Citação do Requerido mediante endereço exposto no preâmbulo;

c) Intimação do representante do Ministério Público, nos termos do artigo 178, II, do Código de Processo Civil;

d) Seja a presente ação declarada totalmente procedente, para:

d.1) decretação do divórcio, com expedição do mandado de averbação para Cartório de registros Civil do município de Jacutinga

d.2) Regulamentação da guarda do menor, permanecendo este morando com a Requerente e estabelecendo-se a guarda compartilhada

d.3) Condenação ao Requerido na prestação de alimentos definitivos na quantia de 522,50, a serem depositados até o dia 10 de cada mês

e) Condenação do requerido em custas e honorários advocatícios

Protesta provar o alegado por todos os meios de prova em direito admitidos, em especial a prova documental, testemunhal e depoimento pessoal do requerido.

Dar-se-á o valor da causa em 6.270,00.

Termos em que,  
Pede deferimento.

Jacutinga, 24 de outubro de 2020.

ADVOGADO  
OAB nº 33.333

Na produção final, a aluna reconhece a sua posição de enunciadora, a posição dos interlocutores, a finalidade do gênero e consegue utilizar melhor a linguagem em relação ao interlocutor direto da petição inicial, qual seja, o juiz. Causou-nos perplexidade a aluna inserir sobrenomes e endereços fictícios às partes, algo proibido nos certames em geral e já exposto nos módulos, principalmente no módulo seguinte à feitura e análise da PI aos alunos.

Percebemos que alguns alunos, quando produzem petições fora do contexto real de produção, tendem a inserir informações fictícias, principalmente na qualificação das partes e no número de inscrição da OAB. Contudo, com o ensino sobre esse gênero, eles vão entendendo que é vedado inovar nas produções, isto é, proibido inserir informações inventadas. Nos exames em geral, como Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, ou em concursos públicos que exigem petições iniciais, como provas para Procuradores e Ministério Público, quando um enunciado é dado, o aluno / candidato não pode inserir elementos novos, para inovar a petição; ele deve se ater apenas aos elementos já apontados e, com isso, elaborar a petição. Isso é assim no meio acadêmico e nos concursos em geral que requeiram esse gênero. Contudo, é diferente quando a petição inicial é escrita por profissional habilitado, já que ele deverá, obrigatoriamente, inserir todas as informações reais possíveis trazidas pelos seus clientes.

Os fatos estão mais detalhados que na produção inicial, estando todo em terceira pessoa. Isso fica evidente quando ela escreve como os fatos se deram – agora que foi explicado nos módulos. Assim, ela inicia os fatos com “A requerente se casou com Carlos em...”, indicando data, regime de bens, filho advindo da união e bens adquiridos durante o casamento. Ela informa ter havido um ‘desgaste’ (sic), elencando os problemas provindos: “brigas, agressões físicas e verbais”. Hera utiliza gradação fática ao indicar que houve tentativa amigável de rompimento, restando infrutífera, razão pela qual ela requer o divórcio sob a forma litigiosa. Enumerou todas as circunstâncias e obrigações que deveriam ser cumpridas pelo requerido Carlos em itens, o que facilita a leitura do texto, como ‘Divórcio’, ‘Bens’, ‘Guarda’, ‘Alimentos’, descrevendo a forma como cada um desses itens deveria ser tratado no processo objeto da petição, que é de Divórcio.

A fundamentação desenvolveu-se de modo efetivo, já que a aluna inseriu em cada item um artigo de lei correspondente e o explicou em seguida, contextualizando-o com o caso concreto. Os pedidos foram pleiteados de modo claro e objetivo, com o requerimento de condenação do requerido e da partilha de bens, guarda e alimentos, em que pese ter faltado o pedido para partilha de bens, algo que foi anteriormente explicitado em sua petição. Ao final, deu valor à causa e fechou a peça processual, datando e assinando.

Verificamos que a aluna cometeu poucos equívocos na produção final, como a inserção de sobrenomes e qualificação às partes. Os fatos foram descritos de modo mais claro, a peça foi bem fundamentada, com a inserção de artigos de lei seguidos de sua explicação, contextualizando com o caso, e os pedidos foram expostos com clareza e objetividade.

As capacidades de ação foram mobilizadas de forma que a aluna entendeu melhor o gênero trabalhado. A produção contém a estrutura que se espera para esse gênero, embora utilize uma só legislação como fonte do Direito, o Código Civil, e não há descrição dos bens – próprio de uma ação de Divórcio. A PF de Hera é organizada com excelência, tendo pouquíssimos desvios gramaticais (“a obrigação alimentar do requerido decorre dele ser pai de um menor”)

As capacidades de significação foram contempladas quando a aluna dialogou com todos os textos em seu redor: seu próprio texto, explicações da pesquisadora, textos legislativos, textos encontrados na internet, entre outros, tecendo o percurso produtivo de maneira efetiva e eficaz.

Como Sobral e Giacomelli afirmam,

O analista não se coloca na posição do interlocutor, porque não é o interlocutor dos exemplares que analisa. Ele deve, em vez disso, verificar qual é, e como se estabelece no discurso, a relação entre locutores e interlocutores do exemplar analisado com base nos passos de descrição, análise e interpretação (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1092-1093).

Então, entendemos que o discurso no texto da aluna provoca uma expectativa real do que ela produz e no que ela acredita, posto estar não só condizente com o contexto de produção como também com a sua escrita única.

Após a análise de referida aluna, passamos à de outra, Úrsula.

#### **4.2.3 Produções inicial e final de Úrsula**

Úrsula foi uma aluna que se dedicou à produção, informando-nos ter muitas ideias para colocar nas petições. No e-mail enviado para a pesquisadora, que continha sua produção inicial, ela enviou, por anexo, algumas documentações para comprovar o alegado, já tendo noção do quão importante é a argumentação consolidada e as provas para a adesão do interlocutor a uma tese.

Segue a produção inicial de Úrsula para análise.

#### **Ilustração 6 - produção inicial de Úrsula**

EXCELENTÍSSIMO (A) SENHOR (A) DOUTOR (A) JUIZ (A) DA VARA DE FAMÍLIA DA COMARCA HDE ALFA.

LUIZA DOS SANTOS BASTOS, brasileira, menor, nascida em 01 de Janeiro de 2010, portadora da cédula de identidade RG nº 70.2809-5 SSP/SP e CPF nº. 813.229.110-25, neste ato representada por sua mãe, MARIA DOS SANTOS, brasileira, maior, divorciada, autônoma, nascida em 05 de Junho de 1979, portadora da cédula de identidade RG nº 10.5869-0 SSP/SP e CPF nº 925.321.587-65, ambas residentes e domiciliadas na Rua Francisco Aguiar, nº 201, Bairro Jardim Romero na cidade de Alfa; Estado de São Paulo, CEP. 13.950-000, por sua advogada signatária, vem à presença de Vossa Excelência propor a presente,

AÇÕES DE ALIMENTOS, em face de,

ALICE BARROS, brasileira, maior, Aposentada, viúva, nascida em 02 de Outubro de 1952, portadora da cédula de identidade RG nº 52.8675-9 SSP/SP e CPF nº. 987.654.321-02, residente e domiciliada na Rua Roque Moraes, nº 83, Bairro Jardim Europa, na cidade de Delta; Estado de São Paulo, CEP 13.950-000.

Pelos motivos de fato e de direito a seguir expostos.

#### PRELIMINARMENTE

Requer concessão da assistência judiciária gratuita ao Requerente, nos termos do Art 5º, Inciso LXXIV da CF de 1988, e nos termos de Art. 4º da Lei nº 1.060/50 e 7.510/86, por ser esta pobre no sentido da Lei, não podendo dispor de recursos para demandar sem o prejuízo do sustento próprio e da sua família até porque no atual momento a Requerente encontra-se DESEMPREGADA.

#### DOS FATOS

A Sra. MARIA DOS SANTOS representante da Requerente neste ato era casada com o Sr. PAULO BASTOS que resultou com o nascimento da filha LUIZA DOS SANTOS BASTOS nascida em 01 de Janeiro de 2010, conforme certidão de nascimento anexa.

Considerando o divórcio dos genitores em 04/07/2013 e posteriormente o falecimento do genitor em 25/08/2015 a menor está aos cuidados de sua genitora, não recebendo auxílio nenhum por parte da família do genitor.

A genitora atualmente está Desempregada e vem enfrentando dificuldades em manter a alimentação da filha desde o falecimento do genitor.

Sendo que anteriormente ao falecimento do genitor, ficou ajustado que seria pago a quantia de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) mensalmente a título de Pensão Alimentícia, valor este, pago até a data de falecimento do genitor.

O genitor não deixou bens a partilhar com sua filha, de modo que Luiza não recebesse nada de herança.

Segundo informações de Testemunhas e provas, a situação financeira da Requerida é estável e favorecida, sendo que atualmente a Requerida é aposentada e ainda recebe a aposentadoria do seu falecido marido, na qual lhe deixou uma herança muito grande, sendo que após o falecimento do filho, a herança passou a ser somente dela, deduzindo-se que mensalmente ela recebe cerca de R\$ 3.991,65. (três mil novecentos e noventa e um reais e sessenta e cinco centavos).

Entretanto, quando a Requerente a procurou, a Requerida negou-se a prestar o auxílio de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), não restando outra alternativa a não ser a presente ação.

Diante dos fatos explícitos acima, surgiu à necessidade de ingressar com a presente demanda, requerendo e fixando um valor mensal a título de Pensão Alimentícia a favor da menor.

#### DO DIREITO

A Lei 5.478/68 dispõe sobre a prestação de alimentos.

O Art. 1.696 do Código Civil diz que:

Art. 1.696. O direito à prestação de alimentos é recíproco entre pais e filhos, e extensivo a todos os ascendentes, recaindo a obrigação nos mais próximos em grau, uns em falta de outros.

E a Requerente possui amparos legais perante a Lei nº 10.406, Art 1.695 de 10 de Janeiro de 2002 do Código Civil:

Art. 1.695. São devidos os alimentos quando quem os pretende não tem bens suficientes, nem pode prover, pelo seu trabalho, à própria manutenção, e aquele, de quem se reclamam, pode fornecê-los, sem desfalque do necessário ao seu sustento.

#### DOS PEDIDOS

Por derradeiro e pelo fracasso de todas as tentativas, não restou à Requerente outra alternativa se não a propositura da presente ação de alimento, para que sua avó, ora requerida, seja compelida a contribuir com o necessário para que a Requerente sobreviva com, um mínimo de dignidade, e por todo o exposto, pleiteia:

- a) A concessão dos benefícios da justiça gratuita.
- b) A fixação desde já de alimentos provisórios no importe de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).
- c) A intimação do Ministério Público para acompanhamento da presente petição.
- d) A condenação da Requerida em custas e honorários advocatícios.
- e) Procedência final do pedido com a condenação da ré no pagamento mensal de alimentos definitivos no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

#### DAS PROVAS

Protesta provar o alegado por todos os meios de provas em direito admitidos, especialmente pelo depoimento pessoal da Requerente, bem como da sua representante legal, oitiva de testemunhas, sem prejuízo de outras provas eventualmente cabíveis.

#### DO VALOR DA CAUSA

Dá-se à causa o valor de R\$ 18.000,00 (dezoito mil reais), 12 vezes o valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais), nos termos do Art. 292, inciso III, do CPC/15.

Termos em que, pede deferimento.

Alfa/SP, 03 de Setembro de 2020.

████████████████████  
OAB nº 325.373/SP

A produção inicial de Úrsula está parcialmente suficiente, por algumas questões, a saber: o endereçamento e o nome das partes estão corretos, embora suas qualificações estejam preenchidas com dados não existentes no enunciado. A aluna requereu a justiça gratuita, entendendo que a autora da ação, a menor, e sua representante legal não conseguem custear as despesas do processo sem comprometer sua subsistência, informando que esta encontra-se desempregada, palavra esta escrita em caixa alta, para destacar o adjetivo / situação, de modo que o juiz foque nela ao ler a petição. Os fatos foram descritos em terceira pessoa, de modo claro, detalhado, cronológico e objetivo, inclusive, com comprovação da suficiência financeira da avó, ré no processo, por meio de testemunhas e demais provas que ela alega ter, e o liame que legitima o direito da autora ao ingressar com um processo judicial, qual seja, a relação de parentesco entre elas e a negativa da avó em lhe prestar alimentos. Há um equívoco jurídico nos fatos, no trecho “após o falecimento do filho, a herança passou a ser somente dela” (5º parágrafo), porque, ao falecer tendo filhos, a herança passa diretamente para estes. Esse assunto a aluna ainda estudará no componente curricular de Direito das Sucessões, por volta do sétimo semestre, adensando suas teses.

Entretanto, a fundamentação foi insuficiente, visto que Úrsula somente apresentou os artigos de lei afeitos ao caso, sem correlacioná-los com ele. Requereu, nos pedidos, assistência judiciária gratuita, já por ela mencionada, alimentos provisórios, não

mencionando estes no corpo textual, e demais pedidos necessários para o deslinde do caso. Pleiteou, também, pedidos principais (alimentos) e pedidos circunstanciais (intimação do Ministério Público, justiça gratuita). Ao final, datou e assinou, apondo seu próprio nome real e um número fictício de OAB.

As capacidades de ação foram mobilizadas de forma que a aluna entendeu o gênero trabalhado, seus destinatários e sua posição enquanto enunciativa do texto. As capacidades discursivas foram parcialmente atingidas, na medida em que a fundamentação, parte da estrutura composicional, foi insuficiente para tecer o silogismo jurídico. As capacidades linguístico-discursivas foram alcançadas, já que a aluna utilizou seleção vocabular própria desse universo temático, como ‘assistência judiciária gratuita’, ‘alimentos provisórios’, ‘honorários advocatícios’, com coesão e coerência e uso de tempos verbais adequados, embora com uma linguagem um tanto informal (“surgiu à necessidade”, “Requerente a procurou, a Requerida”, “não restou à Requerente outra alternativa se não a propositura da presente ação de alimento”). Diante disso, as capacidades de significação não foram plenamente atingidas, pois Úrsula entende razoavelmente o universo em questão, embora ainda não consiga fundamentar totalmente, em consonância com a legislação e a doutrina vigentes.

Verificamos que a produção inicial está parcialmente de acordo com o esperado para esse gênero, contendo tema, estrutura relativamente estável e estilo, sendo que Úrsula já tem noção da – e irá compreender melhor, nos módulos - sua posição enquanto produtora do texto e do discurso e o contexto de produção.

Após o trabalho com os módulos, Úrsula elaborou sua produção final. Ela nos informou que teve dificuldades para elaborá-la e contou com o auxílio de sua irmã.

### **Ilustração 7 - produção final de Úrsula**

**EXCELENTÍSSIMO (A) SENHOR (A) DOUTOR (A) JUIZ (A) DE DIREITO DA 1º VARA DA FAMÍLIA DA COMARCA DE ÁGUAS DE LINDÓIA.**

**CLARISSA RODRIGUES GUEDES**, brasileira, maior, casada sob o regime de separação total de bens, secretária, nascida em 05 de Junho de 1979, portadora da cédula de identidade RG nº 50.5829-2 SSP/SP e CPF nº 535.621.577-28, residente e domiciliada na Rua Francisco Oliveira Tozzi, nº 241, Bairro Jardim Ravenna na cidade de Lindóia; Estado de São Paulo, CEP. 13.950-000, por sua advogada signatária, vem à presença de Vossa Excelência propor a presente,

**AÇÃO DE DIVÓRCIO LITIGIOSO; GUARDA DO FILHO C/C ALIMENTOS, COM PEDIDO DE TUTELA DE URGÊNCIA**, em face de,

**CARLOS RODRIGUES BUENO**, brasileiro, maior, empresário, casado sob o regime de separação total de bens, nascido em 24 de Março de 1973, portador da cédula de identidade RG nº 52.8205-9 SSP/SP e CPF nº. 287.454.221-11, residente e domiciliado na Rua Teófilo Neves, nº 1025, Bairro Jardim São Sebastião, na cidade de Águas de Lindóia; Estado de São Paulo, CEP 13.940-000.

Pelos motivos de fato e de direito a seguir expostos.

**PRELIMINARMENTE**

Requer concessão da assistência judiciária gratuita ao Requerente, nos termos do Art 5º, Inciso LXXIV da CF de 1988, e nos termos de Art. 4º da Lei nº 1.060/50 e 7.510/86, por ser esta pobre no sentido da Lei, não podendo dispor de recursos para demandar sem o prejuízo do sustento próprio e da sua família.

**DOS FATOS**

As partes celebraram em 16/05/2006 o matrimônio, adotando o Regime de Separação Total de Bens, conforme certidão de Casamento anexa.

O fruto do casamento resultou com o nascimento do filho **JACOB RODRIGUES** em 14/08/2006, logo após o nascimento do filho, o casal adquiriu conjuntamente um imóvel localizado na Rua Francisco Oliveira Tozzi, nº 241, Bairro Jardim Ravenna na cidade de Lindóia; Estado de São Paulo, CEP. 13.950-000, para criação do filho. Ao longo dessa relação o Réu vem apresentando comportamentos agressivo e desrespeitoso, podendo ser observado em vários fatos. Com tudo, no último mês o Réu abandonou o lar, seu filho e sua esposa, sem dar nenhuma justificativa, deixando-a com a posse do imóvel acima mencionado na qual foi adquirido conjuntamente, criando e educando o seu filho sozinho, sendo que após inúmeras tentativas de contato, não obteve sucesso e ainda recebeu inúmeras ameaças por parte do Réu, fato esse que vem tomando uma magnitude, até que culminou a necessidade de interpor com a presente ação.

**DO NOME**

A Requerente desde já voltará a usar seu nome de solteira, qual seja **CLARISSA APARECIDA GUEDES**, nos termos da Lei nº 10.406 de 10 de Janeiro de 2002 do Código Civil, art. 1.578:

*Subtítulo I – Do Casamento*

*Art. 1.578. O cônjuge declarado culpado na ação de separação judicial perde o direito de usar o sobrenome do outro, desde que expressamente requerido pelo cônjuge inocente e se a alteração não acarretar:*

*I – evidente prejuízo para a sua identificação;*

*II – manifesta distinção entre o seu nome de família e o dos filhos havidos da união dissolvida;*

*III – dano grave reconhecido na decisão judicial.*

*§ 1º O cônjuge inocente na ação de separação judicial poderá renunciar, a qualquer momento, ao direito de usar o sobrenome do outro.*

*§ 2º Nos demais casos caberá a opção pela conservação do nome de casado.*

**DA GUARDA COMPARTILHADA**

A guarda do filho, que já conta com 13 anos será compartilhada, o que requer seja decretado com fundamento da Lei nº 10.406 de 10 de Janeiro de 2001 do Código Civil, no art. 1.584 :

**SUBTÍTULO I – Do Casamento**

*Art. 1.584. A guarda, unilateral ou compartilhada, poderá ser: (Redação dada pela Lei nº 11.698, de 2008).*

*I – requerida, por consenso, pelo pai e pela mãe, ou por qualquer deles, em ação autônoma de separação, de divórcio, de dissolução de união estável ou em medida cautelar; (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).*

*II – decretada pelo juiz, em atenção a necessidades específicas do filho, ou em razão da distribuição de tempo necessário ao convívio deste com o pai e com a mãe. (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).*

*§ 1º Na audiência de conciliação, o juiz informará ao pai e à mãe o significado da guarda compartilhada, a sua importância, a similitude de deveres e direitos atribuídos aos genitores e as sanções pelo descumprimento de suas cláusulas. (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).*

**§ 2º Quando não houver acordo entre a mãe e pai quanto à guarda do filho, será aplicada, sempre que possível, a guarda compartilhada. (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).**

*§ 2º Quando não houver acordo entre a mãe e pai quanto à guarda do filho, encontrando-se ambos os genitores aptos a exercer o poder familiar, será aplicada a guarda compartilhada, salvo se um dos genitores declarar ao magistrado que não deseja a guarda do menor. (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014)*

*§ 3º Para estabelecer as atribuições do pai e da mãe e os períodos de convivência sob guarda compartilhada, o juiz, de ofício ou a requerimento do Ministério Público, poderá basear-se em orientação técnico-profissional ou de equipe interdisciplinar. (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).*

*§ 3º Para estabelecer as atribuições do pai e da mãe e os períodos de convivência sob guarda compartilhada, o juiz, de ofício ou a requerimento do Ministério Público, poderá basear-se em orientação técnico-profissional ou de equipe interdisciplinar, que deverá visar à divisão equilibrada do tempo com o pai e com a mãe. (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014)*

*§ 4º A alteração não autorizada ou o descumprimento imotivado de cláusula de guarda, unilateral ou compartilhada, poderá implicar a redução de prerrogativas atribuídas ao seu detentor, inclusive quanto ao número de horas de convivência com o filho. (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).*

*§ 4º A alteração não autorizada ou o descumprimento imotivado de cláusula de guarda unilateral ou compartilhada poderá implicar a redução de prerrogativas atribuídas ao seu detentor. (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014)*

*§ 5º Se o juiz verificar que o filho não deve permanecer sob a guarda do pai ou da mãe, deferirá a guarda à pessoa que revele compatibilidade com a natureza da medida, considerados, de preferência, o grau de parentesco e as relações de afinidade e afetividade. (Incluído pela Lei nº 11.698, de 2008).*

*§ 5º Se o juiz verificar que o filho não deve permanecer sob a guarda do pai ou da mãe, deferirá a guarda a pessoa que revele compatibilidade com a natureza da medida, considerados, de preferência, o grau de parentesco e as relações de afinidade e afetividade. (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014)*

*§ 6º Qualquer estabelecimento público ou privado é obrigado a prestar informações a qualquer dos genitores sobre os filhos destes, sob pena de multa de R\$ 200,00 (duzentos reais) a R\$ 500,00 (quinhentos reais) por dia pelo não atendimento da solicitação. (Incluído pela Lei nº 13.058, de 2014)*

**DOS ALIMENTOS DEFINITIVOS**

O Art. 229 da Constituição Federal de 1988, estabelece que os pais têm dever de assistir, criar, educar e arcar com os filhos menores de idade:

**Constituição Federal / 1988 Art. 229.** *Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.*

E ainda o Art. 1.695 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 do Código Civil:

*Art. 1.695. do Código Civil: São devidos os alimentos quando quem os pretende não tem bens suficientes, nem pode prover, pelo seu trabalho, à própria manutenção, e aquele, de quem se reclamam, pode fornecê-los, sem desfalque do necessário ao seu sustento.*

Nesta medida, a Requerente não possui condição de arcar com todos os custos do filho sozinha.

Para tanto, tendo em vista que o Réu exerce a função de Empresário remunerado como proprietário da empresa Transportes e Logísticas Bueno, inscrito no CNPJ/MF sob nº 00.263.111/0001-03, com sede à Rua José Affonso Lima, Bairro Costa do Lago, nº 123 na cidade de Lindóia, Estado de São Paulo, CEP 13950-000 na qual está tendo seu pleno funcionamento desde 2000, ou seja, a mais de 20 (vinte) anos, fato esse que já demonstra a existência de um faturamento bom por parte do Réu e conseqüentemente a possibilidade de contribuir com o sustento do próprio filho.

Assim requer que sejam fixados alimentos no valor de um salário mínimo, bem como que o referido valor seja depositado mensalmente, de preferência todo 5º dia útil de cada mês, na seguinte conta bancária de titularidade da Requerente: Banco Caixa Econômica Federal, Agência 1177, Conta Poupança nº 0001235-7, Operação nº 013.

#### **DOS BENS**

As partes declaram que inexistem bens móveis ou imóveis a serem objeto de partilha, uma vez que o casamento foi celebrado sob Regime de Separação Total de Bens.

Portanto, na constância do matrimônio as partes adquiriram um imóvel localizado na Rua Francisco Oliveira Tozzi, nº 241, Bairro Jardim Ravenna na cidade de Lindóia; Estado de São Paulo, CEP. 13.950-000, avaliado no valor de R\$ 230.000,00 (duzentos e trinta mil reais) e 01 (um) automóvel da marca/modelo Toyota/Hilux 2.7 Flex SR 4x2 AT 6, ano 2019, Chassi 9b3548625sfdr5478, Renavam 008874556, placa EBQ-1256, avaliado no valor de mercado de R\$ 117.990,00 (centos e dezessete mil novecentos e noventa reais) na qual a Requerente ajudou financeiramente e tem direito a uma parte do bem.

Para tanto, requer que seja pago uma indenização para Requerente, haja vista que a mesma ajudou financeiramente a pagar os bens, sendo que a mesma tem direito de receber 35% do valor imóvel ou R\$ 69.000,00 (sessenta e nove mil reais) e 10% do valor do automóvel ou R\$ 11.790,00 (onze mil setecentos e noventa reais), valores este que a Requerente pode comprovar que pagou através dos comprovantes de pagamento bancário.

#### **DOS PEDIDOS**

Por derradeiro e pelo fracasso de todas as tentativas, não restou à Requerente outra alternativa senão a propositura da presente ação, para que o Réu, seja compelido a contribuir com o necessário para que a Requerente sobreviva com um mínimo de dignidade, e por todo o exposto, pleiteia:

a concessão da tutela antecipada para fim de condenar o Réu a pagar os alimentos definitivos a Requerente durante 5 (cinco) anos, no valor de um salário mínimos e pagos todo 5º dia útil de cada mês na conta indicada pelo Requerente.

a citação do Réu para que apresente a resposta dentro do prazo legal, ao final, não havendo acordo e com a contestação apresentada pelo requerido no prazo do art. 335 do Código de Processo Civil, seja julgada procedente a presente ação com a decretação do divórcio do casal.

a condenação do Requerido ao pagamento da indenização total no valor de **R\$ 80.700,00 (oitenta mil e setecentos reais)** referentes às custas financeiras acarretadas pela compra dos bens imóvel e automóvel.

a alteração do nome da requerente, para que torne a assinar o nome de solteira **CLARISSA APARECIDA GUEDES** com expedição de mandado ao Oficial de registro Civil para a competente averbação;

a condenação do requerido ao pagamento de custas e honorários por ter dado causa à presente demanda litigiosa.

requer a concessão do benefício da justiça gratuita.

#### **DAS PROVAS**

Protesta provar o alegado por todos os meios de provas em direito admitidos, especialmente pelo depoimento pessoal da Requerente, oitiva de testemunhas, sem prejuízo de outras provas eventualmente cabíveis.

#### **DO VALOR DA CAUSA**

Dá-se à causa o valor de **R\$ 62.340,00 (sessenta e dois mil trezentos e quarenta reais)** em 60 vezes o valor de **R\$ 1.039,00 (um mil e trinta e nove reais)** e a indenização no valor total de **R\$ 80.700,00 (oitenta mil e setecentos reais)** referente ajuda financeira na compra dos bens imóveis e móveis, totalizando assim **R\$ 143.040,00 (cento e quarenta e três mil e quarenta reais)**.

Termos em que, pede deferimento.

Águas de Lindóia/SP, 28 de outubro de 2020.

A produção final de Úrsula está conforme o esperado, visto que ela comete poucos equívocos nela e em relação à produção inicial. Porém, a PF de Úrsula teve rendimento menor que a PI, já que ela compreendeu o tema, desenvolvendo-o razoavelmente, mas inseriu juízo diverso, insistiu em dados fictícios na qualificação das partes, inclusive com sobrenomes imaginados, além de apresentar pouca variedade de fontes do direito (Código Civil e Constituição Federal) e alguns incisos do art. 319 do CPC. Uma das falhas é o endereçamento para uma comarca diversa da que consta no enunciado, além da inclusão de sobrenomes às partes e dados criados para suas qualificações. Antes de expor os fatos, Úrsula requer, como preliminar, a assistência judiciária gratuita, pressupondo que a autora da ação não consegue pagar as despesas processuais sem prejuízo do seu sustento. Interessante ela ter apostado a palavra ‘preliminarmente’, que significa algo que vem antes do que chamamos de corpo textual, em que efetivamente se dá o silogismo jurídico.

Os fatos foram descritos de modo claro, lógico e detalhado, inclusive com o endereço do imóvel objeto da partilha entre as partes, e a qualificação de seu filho Jacob. Justificou o rompimento dos laços matrimoniais por ter o réu Carlos apresentado “comportamentos agressivo e desrespeitoso” (sic) e demonstrou a legitimidade de seu direito diante do vínculo entre eles e pela tentativa frustrada de contato com o réu para solucionar a questão.

O direito foi melhor fundamentado, separado em itens, ou capítulos, ou blocos: nome, guarda compartilhada, alimentos definitivos, bens e pedidos. Todos embasados na legislação correlata a cada uma dessas matérias e contextualizados com o caso. Na primeira linha do penúltimo parágrafo dos ‘Alimentos Definitivos’, o trecho ‘o Réu exerce a função de Empresário’ poderia ser reescrito como ‘o réu é empresário’, com todos os termos em

minúsculo, visto tratar-se de substantivos comuns e que empresário não é uma função, mas uma profissão. Na linha 4 desse mesmo parágrafo, o trecho ‘a mais de 20(vinte) anos’ deve ser escrito com ‘há’, por se tratar do verbo haver no tempo passado. Na sua linha 5, Úrsula descreve o faturamento do réu como ‘bom’, sendo esse um termo vago, de difícil aferição, podendo ser substituído por outro termo que o valha, como ‘vultoso’, até que saiba exatamente de quanto estamos tratando.

O primeiro parágrafo do item ‘Dos Bens’ aparentemente contradiz o parágrafo seguinte, pois, se as partes declaram não haver bens a partilhar (1º parágrafo), como adquiriram bens na constância do casamento (2º parágrafo)? Acreditamos que essa passagem explica o primeiro parágrafo, já que no regime de separação total de bens (o que eles adotaram no caso), realmente não há bens a partilhar; porém, havendo bens adquiridos conjuntamente durante o relacionamento matrimonial, esses devem sê-los. Por isso, a conjunção final ‘portanto’ iniciando o segundo parágrafo deveria ser substituída por uma conjunção adversativa, indicando relação de contraste entre as ideias. No último parágrafo do ‘Dos Bens’, Úrsula pleiteia uma indenização à autora da ação, Clarissa, a título de compensação por ter auxiliado financeiramente o marido, indenização esta que ela relaciona com os bens. Contudo, como ela verá nos componentes curriculares de Direito Civil, além da indenização, ela tem o direito à porcentagem que auxiliou para a aquisição dos bens.

Os pedidos foram claros, em que pese ter faltados os pedidos de decretação do divórcio e a guarda do filho, exposto anteriormente na petição. O item ‘c’ dos pedidos traz a condenação do requerido ao pagamento da indenização aludida, que nós, pesquisadoras, interpretamos como possível partilha de bens, visto que, em sua parte final, ela explica que é para “custas financeiras acarretadas pela compra dos bens imóvel e automóvel” (sic).

A aluna deu valor à causa e requereu seu parcelamento em 60 vezes. O valor da causa é um termo técnico existente em todas as petições iniciais civis; ela se presta para verificar, dentre outras funções, a competência de cada jurisdição e o valor das custas processuais, já que é com base nela que se paga a porcentagem relativa a ela. O valor da causa é calculado com base na soma dos bens envolvidos no processo. Não há como pedir parcelamento de tal, por ser termo escrito numa petição. Também, o valor do pleiteado a título de indenização no item ‘c’ dos pedidos encontra-se diverso do valor pleiteado nos ‘bens’ e no valor da causa. Apesar de a escrita ter sido elaborada com continuidade de sentido, há alguns desvios ortográficos, gramaticais e de sintaxe - “Com tudo, no último mês”, “logo após” [início de frase], “o Réu exerce a função de empresário”, “funcionamento desde 2000, ou seja, a mais de 20 (vinte) anos”.

As capacidades de ação foram desenvolvidas, posto que Úrsula entende melhor o contexto de produção e o gênero trabalhado. As capacidades discursivas também, visto que a estrutura desse texto foi bem elaborada. Parece-nos uma petição didática, que se lê de modo leve, o que facilita a interpretação e o estudo do gênero. As capacidades linguístico-discursivas também foram desenvolvidas, na medida em que a aluna utiliza corretamente as pessoas do discurso e seleção vocabular própria do universo jurídico, como ‘tutela antecipada’, ‘assistência judiciária gratuita’, ‘guarda compartilhada’, ‘citação’. Percebemos que houve também desenvolvimento nas capacidades de significação, ainda que não totalmente, posto que o texto de Úrsula dialoga com vários textos, desde o seu próprio, passando pelos textos de outros na fundamentação, pelo texto do enunciado, pelos possíveis textos pesquisados na internet, em uma relação de alteridade.

Verificamos que a produção final está de acordo com o esperado para esse gênero, contendo fundamentação suficiente, estrutura composicional adequada e esperada e estilo, ainda que com alguns equívocos, fazendo com que ela tivesse menor rendimento nesse elemento.

Agora, passamos à análise das produções da participante Héstia.

#### 4.2.4 Produções inicial e final de Héstia

Héstia foi uma aluna que não costumava fazer questionamentos em sala de aula, embora tenha nos enviado todos os documentos solicitados, principalmente as produções. Segue a produção inicial de Héstia para análise.

#### Ilustração 8 - Produção inicial de Héstia

**Sr. Dr. Direito Juiz Paulo Augusto Lionel da \_\_\_ Vara da comarca Jacutinga – MG**  
GRATUIDADE DE JUSTIÇA.

**Luísa dos Santos Bastos** Brasileira, Domiciliada na cidade Alfa, nascida em 01/01/2010, menor incapaz. **Maria Dos Santos** representante da menor, domiciliada na cidade Alfa, solteira, portadora do RG 57.XXX.XXX.  
CPF 387.XXX.XXX-10, Bairro São Domingues, rua Darci Moreira - Casa 10. **Alice Bastos** avó paterna da menor **Luísa dos Santos Bastos** domiciliada na cidade Delta, viúva, aposentada, portadora do RG 27.XXX.XXX. CPF 576.XXX.XXX-12, Bairro Miguel paulista, rua Dourado dos Reis – Casa 81. Por seu advogado devidamente constituído pelo instrumento de mandato anexo, que recebe intimação no E-mail [Taionara.riios@gmail.com](mailto:Taionara.riios@gmail.com) no termo do Art. 39 do CPC.

**AÇÃO DE ALIMENTOS**

**Alice Bastos** avó paterna da menor incapaz goza confortavelmente da situação patrimonial com pedido de fixação de alimentos provisórios.

Justiça gratuita – Requerente depende da pensão e que Maria dos Santos mãe da menor Luísa dos Santos Bastos, recebe apenas um salário mínimo remunerada por mês e assim não tendo condições de arcar com as custas do processo, por isso requer o benefício da justiça gratuita conforme Art. 98 e 99 do CPC/15. E seja por fim concedidos os benefícios da justiça gratuita em fase da comprovada falta de arca com as condições processuais necessárias ao andamento do feito, consoante o Art. 5º, inciso LXXVI da Constituição Federal e da lei nº 1060/50.

#### DOS FATOS

A requerente **Maria dos santos** teve um relacionamento com **Paulo Bastos**, nascendo desta união a menor **Luísa Dos Santos Bastos**, mais se divorciaram em 04/07/2013, quando a menor tinha 3 anos de idade e assim o pai pagaria uma pensão a Luísa no valor de 2.000,00, pois fez isso até seu falecimento em 25/08/2015. Sem condições a mãe de arcar sozinha com a menor, apenas recebendo um salário-mínimo.

Art. 1.698 – Código Civil. “ Se o parente, que deve alimentos, em primeiro lugar, não estiver em condições de suportar totalmente o encargo, serão chamados a concorrer os de grau imediato; sendo várias as pessoas obrigadas a prestar alimentos, todas devem concorrer na proporção dos respectivos recursos, e intentada ação contra uma delas, poderão as demais ser chamadas a integrar a lide.”

Maria dos Santos pede um sustento na parte da criança, não tendo um valor suficiente para arcar com necessidades da menor. Chamo a avó paterna Alice Bastos da incapaz concorrer para a pensão alimentícia, sendo ela aposentada, moradora da casa própria e locatária de três casas em Delta onde é domiciliada, portanto tendo condições de arcar com a pensão da menina no lugar de Paulo Bastos falecido filho de Alice Bastos.

O requerido querendo a ação de alimentos para a menor Luísa dos Santos Bastos.

Art. 1.696 – “O direito á prestação de alimentos é recíproco entre pais e filhos, e extensivo a todos os ascendentes recaindo a obrigação nos mais próximos em grau, uns em falta dos outros.”

Maria dos Santos pretende haver R\$- 1.500,00 (MIL E QUINHENTOS REIAS).

Atribui-se á causa o valor de R\$ 18.000,00 12x R\$ 1.500,00 Art. 292, inciso III CPC/15.

Nestes termos,

pede **Juiz Paulo Augusto Lionel da \_\_\_** requerimento.

Jacutinga/MG, 30 de agosto de 2020

Advogada  
Oab/MG 5225

Na PI acima, observamos que, em relação às capacidades de ação, Héstitia entende que ela é a enunciativa da petição, como advogada da parte autora (“Por seu advogado devidamente constituído pelo instrumento de mandato anexo, que recebe intimação no E-mail ...”); contudo, não compreende o contexto como um todo. Isso porque a participante direciona a petição a um juiz nomeado (Juiz Paulo Augusto Lionel da \_\_\_) e para uma comarca diversa da que consta no enunciado. O endereçamento é sempre realizado para o cargo juiz e não para o nome dele, visto que, conforme já comentamos, nem sempre o juiz que recebe a ação é o mesmo que irá conduzi-la até julgá-la. O processo é direcionado ao Estado-juiz, não à pessoa física que ocupa o cargo. A qualificação das partes mostra-se confusa, já que ela qualifica a parte autora (Luísa, representada por Maria, que ela não descreve aqui como genitora, somente como representante) e logo após já qualifica Alice, que seria a ré da ação. E todas estão no mesmo plano, no mesmo polo processual, dando a entender que as três seriam autoras, além de criar qualificação para elas. Após, apõe o *nomen juris* e qualifica novamente Alice, como ré, embora não conste nenhum conectivo que ateste isso (como, por exemplo, ‘em face de’, ‘contra’). Nessa segunda menção, a aluna não mais a qualifica, mas já indica, brevemente, a situação financeira da ré, o

que não é adequado nesse momento da petição. Há confusão / contradição quando ela descreve, quase ao final da peça, que “O requerido querendo a ação de alimentos para a menor Luísa dos Santos Bastos.”, posto o requerido ser o réu, e não o autor, da ação. Em que pese todos esses aspectos, Héstia compreende que o objetivo da petição é requerer alimentos para a autora da ação, diante do falecimento de seu pai. Em seu cabeçalho, após informar sua representação, ela indica um artigo do Código de Processo Civil (art. 39) que não se relaciona com a ação, o que nos faz pressupor que ela queria inserir o art. 319 dessa legislação.

As capacidades discursivas também estão comprometidas, na medida em que a participante expõe os fatos, após, o Direito e depois retorna aos fatos. Os fatos foram explicados de modo sucinto e com vários pontos a serem explicados, principalmente a relação jurídica entre a autora da ação, a ré e a possibilidade de esta pagar alimentos àquela e o valor pleiteado. Outrossim, a estrutura também se encontra deficitária, uma vez que Héstia não indica as partes da ação e retorna a algumas delas, ficando o leitor confuso sobre o que se pleiteia. Ainda que com equívocos e dificuldades de entendimento, há silogismo jurídico na petição. Há apenas uma legislação como fonte de Direito sem contextualizá-la e apenas dois incisos do art. 319 do CPC de modo efetivo (III, V).

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, observamos haver traços próprios da oralidade “Maria dos Santos pede um sustento na parte da criança” e desvios gramaticais e ortográficos (“mais se divorciaram”, “nos termos”, “Requerente depende da pensão e que Maria dos Santos mãe da menor Luísa dos Santos Bastos”, “em face da comprovada falta de arca com as condições processuais”, “Chamo a avó paterna Alice Bastos da incapaz concorrer”, “O requerido querendo a ação...”), sem coesão e coerência entre as partes. Ela também inicia a peça em terceira pessoa (“a requerente Maria...”, “Maria dos Santos pede...”) e, no mesmo parágrafo, alterna para primeira pessoa (“Chamo a avó paterna...”)

Diante de todo o exposto, no que diz respeito às capacidades de significação, Héstia não compreende de modo pleno a relação entre seu texto e os demais textos e vozes que permeiam o universo jurídico e a comunidade em geral, não entendendo a vinculação das partes com o seu trabalho e com as suas implicações.

Depois dos feedbacks das produções iniciais e do trabalho com os módulos, seguiu-se para a produção final. Assim, tem-se a produção final de Héstia.

### **Ilustração 9 - Produção final de Héstia**

**Clarissa de Mel Lima Souto** Brasileira, Casada, Domiciliada na cidade Jacutinga, portadora do RG 56. XXX.XXX. CPF 345. XXX.XXX. - 65, Bairro Sapucaí, Rua Santa Luzia – Casa 181. **Carlos da Silva Souto** Brasileiro, Casado, Domiciliado na cidade Holambra, portador do RG 18. XXX.XXX. CPF 153. XXX.XXX. - 55, Bairro Holanda, Rua Flores – Casa 33. Da União o menor incapaz **Jacob Lima Souto**, Brasileiro, Domiciliado na cidade de Jacutinga, nascido 14/08/2006. Por seu advogado devidamente constituído pelo instrumento de mandato anexo, que recebe intimação no E-mail [Taionara.riios@gmail.com](mailto:Taionara.riios@gmail.com) nos termos do art. 39 do CPC.

Gratuidade de Justiça

Atualmente **Clarissa de M. L. Souto** está desempregada, sem condições para arcar com as necessidades da casa e do filho **Jacob L. Souto** nascido da união do casal. Não tendo condições suficientes para arcar com a custa do processo, requer o benefício da Justiça gratuita conforme Art. 98 e 99 do CPC/15. E seja por fim concedidos os benefícios da justiça gratuita em face da comprovada falta de arca com as condições processuais necessárias ao andamento do feito, consoante o Art. 5º, inciso LXXVI da Constituição Federal e da lei nº 1060/50.

#### FATOS

A requerente **Clarissa de M. L. Souto** teve um relacionamento com **Carlos da Silva Souto**, que se casou em 16/03/2005, nascendo desta união o menor **Jacob Lima Souto**.

Ocorre que, a vida em comum do casal foi se tornando desgostosa assim havendo muitas brigas e supostas traições.

Logo após Carlos abandona a residência do casal e vai morar com sua mãe em Holambra, deixando o menor incapaz Jacob com Clarissa

Clarissa e Jacob ficam na residência que o casal adquiriu após o casamento, além disso, o veículo adquirido que está com Carlos agora.

Clarissa agora tendo despesas para pagar, água, luz, internet, supermercados etc. Desempregada Clarissa tenta sobreviver.

Havendo uma separação de fato Clarissa pede separação de direito para obter a separação de bens. Art. 1.641 – Código civil “É obrigatório o regime da separação de bens no casamento” Todos os bens atuais e futuros adquiridos pelo casal durante a união deverão ser repartidos entre os parceiros em caso de separação. Tendo ela ajudado com uma quantia no imóvel e no veículo e várias outras coisas.

Carlos empresário recebendo, mas que um salário-mínimo não deixando se quer uma pensão para o menor incapaz. Clarissa assim não tendo condições de arcar sozinha com a casa e com o menor.

Clarissa também requer uma pensão alimentícia para o menor incapaz de um valor suficiente para arcar com as necessidades do menor, sendo ela desempregada pedindo um sustento. Art.33 1920 - Código Civil “O legado de alimentos abrange o sustento, a cura..., além da educação se ele for menor.”

Atribui-se a causa o valor de R\$ 20.000,00 Art. 258 CPC/15.

Nestes termos,  
pede requerimento.  
Jacutinga/MG, 25 de outubro de 2020.

Advogada  
OAB/MG5225

A PF de Héstia manteve o mesmo desenvolvimento da sua PI, verificando que ela não compreendeu muito bem o tema, posto não ter descrito os fatos de modo coerente, com detalhamento e sequência cronológica. Ela indica novamente o juízo errado (embora não tenha indicado o juízo pelo seu nome), atribuindo qualificação fictícia às partes, que se misturam, ficando confuso. Não conseguimos entender quem é o autor da ação e quem é o réu. Não há o *nomen juris*, não conseguimos entender qual a ação que se está propondo. Héstia entende que ela é a enunciadora, como advogada, “Por seu advogado devidamente constituído pelo

instrumento de mandato anexo, que recebe intimação no E-mail”, mas não compreende quem são os destinatários, principalmente os indiretos. Novamente, Héstia indica um artigo do Código de Processo Civil (art. 39) que não se relaciona com a ação, o que nos faz pressupor que ela queria inserir o art. 319, trabalhado nos módulos. Ao final da peça, apõe novamente seu nome, o que não ocorre nos certames em geral, conforme trabalhado nos módulos.

Os fatos não foram detalhados, embora tenham sido descritos com silogismo jurídico, indicando o relacionamento do casal, o nascimento do filho, a vida em comum rompida e o imóvel do casal e o veículo. Contudo, menciona somente o pedido de alimentos para o filho, não fazendo menção à guarda, visitas, partilha de bens e demais questões que envolvem o divórcio, que consta do enunciado, havendo dificuldade em o aluno estruturar a petição, sem sequenciação e sem contextualização da fundamentação inserida. Em sua PF faltam os pedidos, fundamentais para o ajuizamento de uma ação. Somente um pedido de alimentos, não indicando mais nenhum, como o pedido do próprio divórcio (dissolução do vínculo conjugal), partilha de bens, guarda, visitas, intervenção do Ministério Público (por haver menor envolvido na ação, ainda que ele não seja parte), citação, pedido de audiência de conciliação ou mediação, produção de provas, dentre outros.

Há também muita dificuldade em dar sentido ao texto, além dos desvios ortográficos e gramaticais, (“Carlos empresário recebendo, mas que um salário-mínimo”) e termos próprios da oralidade (“desgostosa”, “vai morar”, “agora tendo despesas para pagar”, “e outras coisas”).

Na PF, Héstia cometeu quase os mesmos equívocos da sua PI, como tema, estrutura e estilo, e as capacidades de significação ficaram, por consequência, prejudicadas, posto não ter dialogado com outros textos e outras vozes e não ter entendido o contexto macro da situação, estando num nível aquém do letramento para esse gênero. Inclusive, sua petição é muito sucinta para que seja considerada suficiente nas capacidades de linguagem, já que todos os aspectos que envolvem o enunciado dado deveriam ser melhor explorados, o que dificilmente far-se-ia em 3 páginas.

Para melhor discussão dos resultados,

Nesse sentido, organizamos um quadro que explicita o desenvolvimento das capacidades de linguagem entre a produção inicial e final, considerando os seguintes aspectos:

- **SUFICIENTE** – cor verde – indicada quando o estudante mostra que já possui as capacidades desenvolvidas
- **PARCIALMENTE SUFICIENTE** – cor amarela - indicada quando o estudante ainda apresenta dificuldades em relação às capacidades desenvolvidas.

- INSUFICIENTE – cor vermelha - indicada quando o estudante ainda não reconhece ou apresenta muitas dificuldades em relação às capacidades desenvolvidas.

**Quadro 11 - Análises das produções iniciais e finais dos alunos participantes**

CAPACIDADES DE LINGUAGEM		CASSIOPEIA		HERA		ÚRSULA		HÉSTIA	
		PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
CAPACIDADES DE AÇÃO	Enunciador: quem é o autor / enunciador da petição inicial?	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
	Destinatários diretos e indiretos	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho
	Objetivo da petição	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Assunto do conflito que gerou a petição	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
	Em que contexto essa petição é escrita	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
CAPACIDADES DISCURSIVAS	Uso de capítulos, itens ou blocos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
	Estruturação de uma petição inicial como um silogismo jurídico (fatos, fundamentos e pedidos)	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Vermelho
	Reconhecer o layout e a formatação da petição	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho
	Fatos	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho
	Fundamentos	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho
	Pedidos	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Vermelho

CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS	Compreender as escolhas lexicais dentro da temática jurídica								
	Saber elaborar orações com coesão e coerência, com vinculação lógica entre as partes e os parágrafos								
	Saber se posicionar como autor e ao mesmo tempo leitor do texto e, por isso, trazer outras vozes ao discurso argumentativo								
	uso de organizadores textuais								
CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	Compreender a relação entre textos de forma a relacioná-los com os aspectos macro de sua realidade, aprofundando a análise do discurso								

Fonte: produzido pela pesquisadora

Diante do quadro acima e de todas as questões pontuadas neste trabalho, percebe-se que não basta somente o domínio da língua para dominar o gênero. É necessário um ensino sistematizado a respeito do que se queira ensinar, com todos os seus aspectos anteriores (por que, como, o quê) e consecutivos. No entanto, a sequência didática não resolve todos os problemas; alguns, inclusive, escapam a certos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Todavia, ela pode contribuir para o letramento.

O Gráfico 1 dialoga com o Quadro 12 ao selecionar os textos dos participantes o estudo. Os participantes Cassiopeia e Hera conseguiram se desenvolver em relação aos três elementos do gênero discursivo, notadamente no tema e no estilo. Já Úrsula não teve o desenvolvimento esperado, principalmente no que tange ao enunciador, ao contexto em que a petição é escrita, aos pedidos e ao uso de organizadores textuais, em que pese ela ter se desenvolvido na estruturação e nos fundamentos. Héstia manteve o mesmo desenvolvimento da PI à PF, ainda que o objetivo da petição tenha sido atingido.

Pode-se afirmar que a sequência didática contribuiu para o avanço dos alunos, principalmente no que tange ao tema e à estrutura composicional. Contudo, há questões em que alguns alunos não avançaram, mormente em relação à qualificação das partes e na fundamentação. Acreditamos que isso ocorreu por vários fatores, sendo dois deles preponderantes: a) diante do cenário em que nos encontrávamos, qual seja, a pandemia Covid-19, visto que o ambiente online contribuiu para que os alunos refletissem menos sobre o que estavam produzindo, por ser de fácil acesso qualquer modelo de petição inicial na internet; b) a dificuldade na escrita, em informar algo e em linguagem adequada àquela área específica (a jurídica), posto muitos deles terem utilizado linguagem própria da oralidade. Este último fator pode ser proveniente do ensino básico, pois os alunos advindos da educação básica possuem muitas dificuldades no que tange à leitura e escrita, dificuldades essas que não foram devidamente supridas naquele momento.

Percebe-se que os alunos, por terem muitas vezes buscado modelos de petição inicial na internet, não conseguiram produzir de modo que eles entendessem efetivamente o que eles estavam elaborando.

Nossa grande dificuldade foi justamente perceber que os alunos procuraram modelos na internet e que, por tal, suas petições – entre a produção inicial e a final - não tiveram grande desenvolvimento. Os simples modelos que se encontram virtualmente conseguem abarcar, em certa medida, apenas as características específicas do gênero, geralmente a estrutura composicional, mas não o tema e o estilo. Isso importa dizer que as questões de sentido, de

interação verbal, contextual, não são discutidas, e os alunos, apesar de produzirem as petições, não conseguem entender a profundidade de sua escrita.

Contudo, temos que nos lembrar das sábias palavras de Kleiman:

Toda vez que um professor decide arriscar e tentar algo novo — o que pode exigir até uma improvisação — ele se declara surpreso pelo fato de os alunos terem conseguido fazer aquilo que ele planejou. Essa surpresa diz muito sobre as baixas expectativas do professor. Em geral, quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele sempre acaba se lembrando de pessoas, fatos e coisas relevantes (um almanaque esquecido numa gaveta, as palavras do avô, as astúcias, saberes ou relacionamentos de um amigo que poderá ajudá-lo a ter acesso ao que precisa numa determinada instituição) (Kleiman, 2005, p. 54)

Pelas análises, verificamos que, por mais que o aluno conseguisse dominar os aspectos gramaticais da língua portuguesa, isso não refletia no domínio do gênero petição inicial. Conforme De Pietro e Schneuwly (2014, p. 14), “Como ocorre com outros gêneros, nossas observações a respeito nos mostraram que, muitas vezes, as dificuldades dos alunos não se referiam tanto ao domínio dos recursos de linguagem em si quanto ao conhecimento das condições nos quais esses meios podem / devem ser aplicados.” Ainda assim, alguns participantes atingiram um nível de letramento jurídico tal que eles conseguem se afirmar como enunciadore e como produtores autorais de suas petições.

A petição inicial, assim como todo gênero secundário bakhtiniano, reflete outros lugares, outros significados e outras vozes para sua produção. Utilizando um lugar-comum no jargão jurídico, “cada caso é um caso”, e é sobre isso que a petição inicial deve se debruçar, pois os modelos não contêm em si o todo e o estilo, que são únicos e irrepetíveis, e cada petição inicial tende a ter o caráter ideológico da parte que o advogado representa, para que as argumentações possam ser adequadas aos fatos. Nesse sentido, Petri preleciona que “É no campo jurídico que mais se evidencia a relatividade da verdade. Cada situação de tempo, local e ação exige uma análise, com vistas ao relacionamento da tese com a norma jurídica” (Petri, 1994, p. 97).

Dessa forma, mister indagar se os gêneros acadêmicos não estariam sendo, apenas, uma cópia dos gêneros profissionais, e se é realmente esse objeto que queremos, como educadores, ensinar. Sabemos que os gêneros acadêmicos servem como procedimento didático, mas, muitas vezes, esses gêneros, e também os escolarizados, são trabalhados de forma mecânica, com pouca reflexão sobre o que se objetiva quando se está a produzir algo. Isso ocorre tanto por parte do educador como por parte do aluno. Porém, o educador já dispõe de domínio suficiente para entender o gênero e, por isso, deve considerar que o aluno, em que pese já dispor de

inúmeras vivências, ainda não alcançou domínio naquela área em que ele vai atuar e produzir e, por tal, deve ensiná-lo como. Destarte, o educador deve mostrar esse caminho ao aluno, para que este consiga, paulatinamente, entender para produzir (teoria à prática) e produzir para entender (prática à teoria).

Também percebemos que a elaboração de um modelo didático do gênero petição inicial é mais importante do que se pode imaginar para o ensino no curso de Direito, tratando-se de verdadeira diretriz. Isto porque, muitas vezes o professor de Direito supõe que os alunos já dispõem de vivências suficientes para elaborar os mais diversos gêneros discursivos, e também jurídicos. O professor acredita que, como ele produz o gênero, sabe de suas especificidades; contudo, ele acaba não desenvolvendo um trabalho que contemple o modelo didático, que pode trazer dimensões ensináveis de um gênero. Como não há esse trabalho, o ensino fica restrito à estrutura composicional, em geral. Então, acabam não ensinando o gênero, deixando que os discentes elaborem por si mesmos.

Esse pensamento é favorecido pela internet, que contém infindáveis modelos de petições iniciais, sendo de fácil acesso a qualquer pessoa. Assim, há uma via de mão dupla: o professor não ensina, porque imagina que o aluno já saiba, e o aluno não aprende, porque retira da internet modelos prontos, somente com os dados pessoais das partes a serem preenchidos. O modelo didático é relevante justamente porque trabalha a reflexão sobre o percurso, e não somente sobre o resultado.

No curso de Direito, se o aluno não se adequar às exigências acadêmicas [“socialização acadêmica”, segundo Lea e Street (2014)], ele não consegue se desenvolver academicamente. No componente curricular de Prática Jurídica, por exemplo, se o aluno não escrever as petições propostas pelos professores, eles não serão nela aprovados. Se esse componente for oferecido de modo semestral, têm-se aproximadamente treze petições a serem elaboradas pelos alunos – uma por semana; já se ele for anual, poderão ser vinte e seis. Era dessa forma que funcionava o componente curricular na instituição. No geral, são petições iniciais, sejam de início de processo, sejam de início de recursos jurídicos. O professor analisa aspectos da língua, devendo também se ater aos aspectos estruturais e contextuais do gênero. Como há somente uma semana para a escrita de cada petição, o aluno não consegue apreender o todo. É necessário maior tempo para a reflexão entre uma peça e outra.

Um detalhe interessante é que a elaboração da peça para o professor pode ser digital, escrita no computador do aluno ou em seu celular, mas o Exame de Ordem exige, ainda, nestes tempos de célere modernização, a elaboração manuscrita. Então, o professor deve se ater a isso também, até para que o aluno consiga elaborar uma peça no tempo do próprio Exame. Vários

são os alunos que se insurgem contra essa política – ou melhor, essa relação de poder, pois não veem sentido no suporte prescrito, mas nada há que podemos fazer.

Por isso, precisamos repensar o papel do professor do curso de direito, uma vez é ele quem pode possibilitar o letramento dos estudantes:

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que os professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. (STREET, 2014, p. 155)

Simões e Juchum (2017, p. 104) fazem uma inquietante indagação: “até que ponto se criam condições para os estudantes serem identificados e se identificarem como membros efetivos de um grupo, o da comunidade discursiva em que têm de ser bem-sucedidos?”.

Referidos autores asseveram:

Para romper com o discurso do déficit, o planejamento didático do professor também necessita ser repensado/aprimorado, levando em conta as necessidades apresentadas pelos recém-ingressos, possibilitando-lhes o letramento acadêmico. Isso significa conceber o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes, não como uma transmissão de conhecimentos. Entretanto, para que esse processo seja exitoso, os objetos de ensino precisam fazer sentido para os alunos. Adotar uma prática pedagógica que leve em conta o modelo do letramento acadêmico requer aproximar a universidade da vida. Segundo Kleiman (2005), a escrita precisa servir para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para a vida. Ainda, é preciso que a prática pedagógica se ajuste do individual para o social, da língua como código para a língua como interação, do modelo das habilidades para o modelo do letramento acadêmico. (SIMÕES E JUCHUM, 2017, p. 104-105)

Fazendo uma analogia com Marinho (2010, p. 365), que questiona “como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os alunos (futuros professores)”, indagamos como podemos trazer autoria, com seu devido sentido, aos professores, *in casu*, no curso de Direito. Essa é uma área que muda a todo momento. Antigamente, todos os operadores do Direito preocupavam-se, basicamente, com as inúmeras e constantes alterações legislativas. A exemplo, quem cursou Direito até 2015 estudou o Código de Processo Civil de 1973, mais estrutural; já quem ingressou no curso após 2016 estudou o

novo CPC, que alterou significativamente o processo no Brasil, mais voltado à solução de conflitos. Outro exemplo: quem cursou Direito até 2001, estudou pelo Código Civil de 1916, patriarcal e machista; já quem ingressou a partir de 2002, estudou pelo Código Civil atual, que ampliou mais direitos e que está, nesse momento, recebendo uma comissão para elaboração de um novo Código Civil. Atualmente, os operadores preocupam-se também com as infundáveis jurisprudências, que alteram o sentido da legislação, num círculo constante de aprendizado e inquietação. Até aqui, sabemos que, se o estudante e o profissional de Direito – incluindo os professores – não estiverem atentos a essas alterações, isso pode prejudicar sobejamente o trabalho e a reflexão sobre ele, por não conseguir entender o que foi alterado e por quê.

Dolz (2016) questiona onde e quando tem lugar o ensino, a quem se dirige, e nós tentamos responder a essas indagações, ainda que haja um longo caminho para / com esses trabalhos.

A essa atenção e precaução soma-se a inquietação com os saberes diante das tecnologias existentes, visto que alguns pontos ou as próprias legislações postas na internet podem colaborar para as reflexões se os alunos, ou melhor, se todos os que delas necessitem, souberem utilizar. A autoria inicia-se quando os alunos entenderem que eles possuem espaço para sua voz, para o diálogo, para a interlocução. E os sentidos serão sentidos em todos os sentidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem possui suas sutis nuances, e elas nos leva a caminhos não imaginados, até que a conheçamos em profundidade, isto é, que sejamos letrados nessa ou em outra área do conhecimento. Nesta tese, levantamos aspectos do letramento e do letramento acadêmico, focando no letramento jurídico para o gênero petição inicial, principal gênero utilizado nessa esfera. Com isso, formulamos um modelo didático e uma sequência didática, que foi desenvolvida para estudantes do primeiro ano de um curso de Direito.

O objetivo geral da pesquisa era compreender as contribuições do trabalho com o gênero petição inicial para o letramento jurídico no ensino superior através das sequências didáticas. Nossas análises permitiram-nos entender que houve desenvolvimento do letramento jurídico no ensino superior por meio da sequência didática do gênero petição inicial. As contribuições foram relacionadas tanto no que diz respeito ao agir dos estudantes quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas aos elementos do gênero, promovendo, ainda que minimamente, o letramento jurídico, uma vez que possibilitou a reflexão nos alunos participantes sobre como produzir uma petição e, possivelmente, dominar o gênero.

O primeiro objetivo específico foi compreender se e como a sequência didática do gênero petição inicial realizada possibilitaria aos participantes, ingressantes de curso de Direito, o desenvolvimento do letramento jurídico. Diante dele, a sequência didática por nós construída e implementada possibilitou a alguns dos participantes desenvolver-se em relação ao letramento jurídico, já que dois dos alunos, cujas produções foram analisadas, conseguiram entender a petição inicial como um todo, como se portar diante de um caso para ler e interpretar corretamente os fatos com vistas ao desenvolvimento das práticas sociais atreladas a esse universo.

O segundo objetivo específico relaciona-se a analisar o desenvolvimento argumentativo dos alunos participantes da pesquisa, na produção inicial e, após a aplicação da sequência didática, na produção final. Alguns dos alunos conseguiram desenvolver a argumentação e suas fontes, principalmente após os módulos, para a elaboração da produção final. A primeira produção, em geral, foi aquém, descontextualizada, posto os participantes ainda não terem entrado em contato com as especificidades do gênero petição inicial e não terem apropriação dos aparatos legais da área. Com os módulos, eles conseguiram verificar que a argumentação é

deveras relevante para que o juiz adira à tese esposada e, com isso, conseguiram contextualizar melhor as fontes do Direito com o caso dado.

O terceiro objetivo específico era analisar que capacidades de linguagem os alunos já dominavam ou não antes da aplicação da sequência e se e como ela foram desenvolvidas na produção final. Conforme as análises de cada produção inicial dos alunos, eles já dispunham das capacidades de linguagem, ainda que não plenamente, principalmente das capacidades linguístico-discursivas. Com o trabalho nos módulos, eles conseguiram se desenvolver para uma produção competente ao final desenvolvendo ainda que não totalmente as capacidades de ação, a capacidade discursiva, as capacidades linguístico-discursivas e de significação.

Mas, para isso, ressaltamos a importância da grade de correção e do modelo didático por nós criados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Ao criarmos esses dois instrumentos, conseguimos nos situar, pensando em como conseguir que o aluno reflita sobre o processo e, conseqüentemente, sobre sua escrita e seu agir diante de um caso; isso nos ofereceu subsídios para compreender o que e como deveríamos ensinar o respectivo gênero.

A sequência didática, com o auxílio do modelo didático e da grade de correção, contribuiu para que os participantes conseguissem dominar o gênero, notadamente em relação ao tema e à estrutura composicional, embora muitos não tenham avançado na fundamentação. Isso ocorre porque o estudante, ainda em início de curso, não se apropriou dos fundamentos jurídicos, que provavelmente se dará ao longo de sua formação no curso.

Entretanto, o que mais notamos é que, de modo geral, os alunos começaram a ver sentido no que eles estavam fazendo, em como pensar, e começaram a entender que um modelo pronto não dá conta de todas as questões que perpassam a produção. Inferimos que os alunos podem se desenvolver com a sequência didática implementada, ainda que o professor não consiga ter total controle sobre o processo, principalmente em ambiente remoto. Fazendo uma analogia com KLEIMAN (2008, p. 508), “é a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado.” E essa necessidade de agir tempera o ensino e conduz a espaços outros, vendo sentidos nas suas várias arenas discursivas.

Esta pesquisa sofreu limitações de ordem contextual, tanto por parte da própria pesquisadora, por encontrar dificuldades para construir um modelo didático que abarcasse as dimensões ensináveis de uma petição inicial, o que pode ocorrer com muitos professores do curso de Direito ou outros, quanto por parte dos alunos, que não conseguiam entender como fundamentar uma petição por estarem em início de curso. Todavia, não se pode negar que houve avanços e aprendizagens no processo.

A limitação também ocorreu como decorrência da pandemia, visto que as aulas online acabaram por facilitar o acesso dos alunos a mecanismos de pesquisas virtuais [nós recomendamos para eles não realizar buscas por modelos, mas sabemos que as pesquisas de qualquer fonte jurídica são realizadas, quase que exclusivamente, pela internet, o que favoreceu a busca por outras questões também], como vários deles mencionaram

Outro problema observado é que a produção de textos no curso de Direito, no geral, é realizada de forma mecânica, isto é, muitas vezes, apenas são produções para serem corrigidas com ou não atribuição de uma nota. Nesse movimento, os professores acabam por trabalhar mais a estrutura de uma petição inicial e se esquecem de trabalhar outros aspectos, principalmente os contextuais, que podem conduzir o aluno à reflexão. Ademais, para que todos vejam sentido no que estão produzindo, é interessante instigar os alunos para trazerem casos baseados em suas experiências, ou nas experiências de alguém conhecido. Assim a petição ou qualquer outro gênero deixa de ser apenas um exercício para se tornar língua viva, que tem um objetivo (escrever para que e para quem). Uma escrita direcionada não apenas ao professor, mas para uma situação determinada. A produção, mesmo que escolarizada, tornar-se-á mais dinâmica e dialógica.

Por outro lado, ressaltamos que essa pesquisa, mesmo com algumas limitações, contribuiu para reflexões sobre a necessidade dos professores do curso de Direito atentarem-se para a dificuldade do aluno, ensinarem o gênero que querem que o aluno produza para poderem auxiliar no processo de letramento jurídico. Somente o ensino pode possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Para a área do Direito, ou melhor, para os cursos de Direito, o trabalho é relevante na medida em que tanto os docentes quanto os gestores podem utilizar o modelo didático para aplicação em sala de aula, por meio da sequência didática, com a sua inclusão na grade curricular de prática jurídica ou outro componente pertinente. Sendo assim, acreditamos que a inclusão de um componente curricular de produção de gêneros acadêmicos jurídicos desde o primeiro semestre do curso pode contribuir significativamente para que os alunos alcancem o letramento jurídico. Simultaneamente, deve haver a formação dos professores, não somente dos componentes curriculares que trabalhem diretamente com os gêneros discursivos, para que eles criem seus modelos didáticos e suas sequências didáticas, para o ensino de um determinado gênero.

As reflexões teóricas que fizemos ao longo deste trabalho - sobre a linguagem, o discurso jurídico, o letramento, o modelo didático e a sequência didática - fornecem respostas, abertas, aos nossos objetivos, posto que, fazendo parte das ciências humanas, não há conclusões findáveis.

Nesse sentido, acreditamos que nosso trabalho não esgota as possibilidades de pesquisa nos campos estudados, podendo servir para estudos sobre a própria prática docente e também servir de condutor para algumas reformas curriculares e para o público em geral, não só da área jurídica e da linguística, porque a linguagem denota sentido e valoração.

Com esse trabalho, surgiu em nós a possibilidade de darmos continuidade aos estudos sobre linguagem e letramento acadêmico, agora pensando em letramento digital e tentando criar um conceito de letramento jurídico, algo que não fizemos de modo expresse nessa tese.

A presente pesquisa pode ainda contribuir com professores do curso de Direito e de prática jurídica, num primeiro momento, e aos professores de cursos de graduação em geral, por oferecer reflexões sobre um dos caminhos possíveis para o letramento.

Pensamos que essa pesquisa pode ter continuidade em outros vieses, principalmente em relação à inteligência artificial, que tem impactado a forma como nos conduzimos e, de certa forma, tem nos incomodado como a alta qualidade de muitas de suas produções. Será que os gêneros discursivos, que já são multimodais, trarão autoria para as pessoas que produzirem com o uso de IA? Seremos conduzidos a um nível tal de modalização que poderemos interpretar os gêneros e produzi-los com eficiência? As respostas a estas, e outras, perguntas, são abertas, e demandam pesquisas futuras. São questões que esse trabalho suscita. Tempos que conduzem a tempos porvires.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar - gerenciando razão e emoção**. 13ª ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; IEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin - conceitos-chave**. 5ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013, p. 61-78.

BRASIL. **Código de Processo Civil**. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113105.htm). Acesso em 11.01.2021.

BRASIL. **Código Civil**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em 11 abr 2023

BRASIL. MEC. **Portaria 2.117**, de 06 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 28.01.2021.

BRASIL. **Decreto-lei 1.608**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del1608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1608.htm). Acesso em 29.07.2022.

DE PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, 32.1, 2016 (237-260).

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, 2017, no. 28.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras; 2010, p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. O Círculo de Bakhtin. In: *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, p. 257-272, Agosto/2002.

FOUCAULT, Michel **A Ordem do discurso** (1971a) Trad. Bras. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, Lisiane; TACLA, Silvia Regina. Letramento Jurídico, Letramento Acadêmico e Leitura – Possíveis Implicações no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 17, n.esp. Selitec 15/16, p.507-514, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2016v17n5p507-514>. Acesso em 28.01.2021.

GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. **Direito processual civil esquematizado**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro: direito de família**. Vol. 6. 2020

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth. (org.) **Brakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

JOBIM E SOUZA, Solange. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 96-120

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento?** Campinas: Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em <file:///C:/Users/aless/Dropbox/1.%20DOUTORADO/1%20leituras%20para%20finaliza%C3%A7%C3%A3o/Letramento%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor.pdf>. Acesso em 30 nov 2023.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo: **Filol. Linguíst.** Port. v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

LOUSADA, Eliane; DEZUTTER, Olivier. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec **Le français à l'université**, 21-01 | 2016  
Mise en ligne le: 14 mars 2016, consulté le: 29 mars 2023 [tradução da pesquisadora]

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010a. Disponível em

<file:///C:/Users/aless/Dropbox/1.%20DOUTORADO/Leituras/Marinho%20-%20Letramento%20acad%C3%AAmico.pdf>. Acesso em 04 dez 2023.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.1): 259-299, jan./abr. 2017

MONTEIRO, Renata Gomes. **O professor iniciante no ensino superior: saberes em questão.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. 167 f.

MORETTO, Milena. **O trabalho com o texto na universidade: uma análise discursiva.** Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(1):65-76, jan./abr., 2017

MORETTO, Milena; WITKKE, Cleide; SOARES, Neida. O trabalho com os gêneros textuais / discursivos na sala de aula: uma entrevista com a Profa. Dra. Vera Lúcia Cristóvão. **Conta Corrente**. N. 16 – 2021-1 – p. 8-21. Disponível em <file:///C:/Users/aless/Dropbox/1.%20DOUTORADO/leituras%20para%20segunda%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/Vista%20do%20O%20TRABALHO%20COM%20OS%20G%C3%8ANEROS%20TEXTUAIS%20DISCURSIVOS%20NA%20SALA%20DE%20AULA%20uma%20entrevista%20com%20a%20Profa.%20Dra.%20Vera%20Lucia%20Cristov%C3%A3o.pdf>. Acesso em 08.03.2023.

NUNES *et al.* **Visual Law: o design em prol do aprimoramento da advocacia.** – 2. ed. – Belo Horizonte: Lider, 2023.

PETRI, Maria José Constantino. **Argumentação linguística e discurso jurídico.** São Paulo: Selinunte Editora, 1994.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. **Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana.** BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2o sem. 2010.

PISTORI, M. H. C. Retórica, argumentação e análise dialógica do discurso. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 2, 2019. DOI: 10.1590/1981-5794-1909-2. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11773>. Acesso em: 8 ago. 2023.

REALE, Miguel, 1910- **Horizontes do direito e da história** / Miguel — 3. ed. rev. e aum. — São Paulo: Saraiva, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCALQUETTE, Rodrigo Arnoni. **Lições sistematizadas de história do Direito.** 2ª ed. São Paulo: Almedina, 2020.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010a.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010b.

SIMÕES, L.J., and JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 93-106. ISBN: 978-65-86084-26-9. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0006>. Disponível em <file:///C:/Users/aless/Dropbox/1.%20DOUTORADO/1%20leituras%20para%20finaliza%C3%A7%C3%A3o/A%20escrita%20na%20universidade.pdf>. Acesso em 29 nov 2023.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem** | Uberlândia | vol. 10 n.3 | jul./set. 2016 - ISSN 1980-5799 - DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-15. P. 1076-1094

SOUZA, Moisés José Rosa; ARENA, Dagoberto Buim. A construção da argumentação no discurso. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; RIESTRA, Dora. (org.). **As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas**. Araraquara: Letraria, 2021.

SOUZA, Everton Gelinski Gomes; STUTZ, Lídia. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Dossiê • Trab. linguist. apl.** 58 (3) • Sep-Dec 2019 • <https://doi.org/10.1590/010318135527815832019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/nJ9ysyLn6Nv5f8Q4FCFRLby/?lang=pt#>. Acesso em 14.08.2023.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 21-33. ISBN: 978-65-86084-26-9. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>. Disponível em: <file:///C:/Users/aless/Dropbox/1.%20DOUTORADO/1%20leituras%20para%20finaliza%C3%A7%C3%A3o/Street%20-%20Letramento%20acad%C3%AAmico.pdf>. Acesso em 29 nov 2023.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia**. 7PND 23/07/2007. P. 465-488.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. Letramento e discurso jurídico. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos Interamericanos, no 40, p. 97-116, 2010. Disponível em <file:///C:/Users/aless/Dropbox/1.%20DOUTORADO/1%20leituras%20para%20finaliza%C3%A7%C3%A3o/Artigo%20letramento%20e%20discurso%20jur%C3%ADdico.pdf>. Acesso em 25 nov 2023

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de Direito Processual Civil – vol. I**: teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento, procedimento comum / Humberto Theodoro Júnior. – 60. ed. – [2. Reimpr.]. – Rio de Janeiro: Forense, 2019.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. (org). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

VITÓRIA, Maria Inês Corte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A escrita no ensino superior. **Santa Maria**, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

## APÊNDICES

### A – Constantes do Memorial

**1. Redações por mim elaboradas quando criança (Memorial)**



Apêndice A1 Redações.pdf

**2. Alguns exemplares de minhas Pílulas da Língua Portuguesa (Memorial)**



Apêndice A2 Pílulas de Português.pdf

**3. Fotografia de meu aparelho de som, que ganhei em 1996 de meu pai (Memorial)**



Apêndice A3 Aparelho de som.pdf

**B - Exemplos do gênero Petição Inicial constantes do Quadro 7**

1  Apêndice B2 Divórcio litigioso.pdf

2  Apêndice B1 Divórcio consensual.pdf

3  Apêndice B3 Divórcio consensual.pdf

4  Apêndice B4 reconhecimento e dissolução de união estável.pdf

5  Apêndice B5 conversão de separação judicial em divórcio.pdf

6  Apêndice B6 Interdição.pdf

7  Apêndice B7 Exoneração alimentos.pdf

8  Apêndice B8 Alimentos.pdf

9  Apêndice B9 Alimentos c Visitas.pdf

10  Apêndice B10 alimentos c reg visitas 2.pdf

## ANEXOS

### **A – Fotografia da primeira página do jornal O Estado de S. Paulo, datada da ida do homem à Lua**



1 Jornal do Homem à Lua.pdf

### **B - Exemplares do gênero selecionados da segunda fase dos Exames de Ordem, constantes do Quadro 7<sup>50</sup>**



1 Anexo B1 Ação de Alimentos - EOAB.pdf



2 Anexo B2 Ação de Interdição - EOAB.pdf

---

<sup>50</sup> Os exemplares 2 e 3 dispõem apenas de link, posto que suas aplicações não são tão recentes e o site do órgão aplicador da prova, FGV, não os disponibilizou

**C - Produção Inicial e Final dos Estudantes Cassiopeia, Hera, Úrsula e Héstia<sup>51</sup>**

1a  Anexo C1a PI Cassiopeia.pdf

1b  Anexo C1b PF Cassiopeia.pdf

2a  Anexo C2a PI Hera.pdf

2b  Anexo C2b PF Hera.pdf

3a  Anexo C3a PI Úrsula.pdf

3b  Anexo C3b PF Úrsula.pdf

4a  Produção Inicial de Héstia.pdf

4b  Produção Final de Héstia.pdf

---

<sup>51</sup> As produções encontram-se em sequência, por ordem alfabética e por Produção Inicial e Produção Final de cada aluno.