

GRAMÁTICA PARA OS DIREITOS HUMANOS: LEVANDO O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Quaranta Lobão Bairral*

RESUMO

Os Direitos Humanos aparecem como tema transversal nos principais documentos norteadores da educação brasileira, no entanto, ainda se observa uma ausência de abordagem nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas. Visando ao estímulo de práticas cidadãs na aula de língua portuguesa da educação básica, o presente trabalho toma como objeto o Estatuto da Criança e do Adolescente, que passa a ser suporte para a exploração de recursos gramaticais para a construção de sentidos, com o desenvolvimento de análise. Neste artigo, refletimos sobre como utilizar as aulas de língua portuguesa como espaço para a formação cidadã, ao dirimir os obstáculos que impedem a compreensão de textos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio de uma perspectiva de gramática contextualizada.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Cidadania. Aula de Língua Portuguesa. Gramática.

* Possui graduação em Letras, português e linguística pela Universidade Tiradentes (2009), especialização em Educação em gênero e Direitos Humanos (2019), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2023). Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da SEED, lotada no Centro de Excelência Santos Dumont. E-mail: fernanda_quaranta@hotmail.com

GRAMMAR FOR HUMAN RIGHTS: BRINGING THE ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE TO THE PORTUGUESE CLASSES

ABSTRACT

Human rights figure as a transversal issue in the main guiding documents for Brazilian education, but there is still a lack of an approach in the textbooks adopted by public schools. With a view to encouraging citizenship practices in basic education Portuguese language classes, this paper takes as its object the Estatuto da Criança e do Adolescente, which becomes a support for the exploration of grammatical resources for the construction of meanings, with the development of analysis. In this article, we reflect on how to use Portuguese classes as a space for citizen education, by removing the obstacles that prevent the understanding of legal texts, such as the Estatuto da Criança e do Adolescente, through a contextualized grammar perspective.

Keywords: Human Rights. Cidadania. Portuguese classes. Grammar.

GRAMÁTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS: LLEVAR EL ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE AL AULA DE PORTUGUÉS

RESUMEN

Los derechos humanos aparecen como tema transversal en los principales documentos orientadores de la educación brasileña, pero todavía hay una falta de abordaje en los libros de texto adoptados por las escuelas públicas. Con vistas a incentivar prácticas de ciudadanía en las clases de lengua portuguesa en la enseñanza básica, este trabajo toma como objeto el Estatuto da Criança e do Adolescente, que se convierte en un soporte para la exploración de recursos gramaticales para la construcción de significados, con el desarrollo del análisis. En este artículo, reflexionamos sobre cómo utilizar las clases de lengua portuguesa como espacio de educación ciudadana, removiendo los obstáculos que impiden la comprensión de textos legales, como el Estatuto da Criança e do Adolescente, a través de una perspectiva gramatical contextualizada.

Palavras-clave: Derechos Humanos. Cidadania. Clase de lengua portuguesa. Gramática

1. INTRODUÇÃO

A educação pode ser compreendida como uma ferramenta de transformação social sem a qual não seria possível observar o desenvolvimento da humanidade. Enquanto direito humano, pode-se reparar, no contexto brasileiro, que nem sempre contemplou toda a população de maneira igualitária, na medida em que somos um país de abismos dos mais diversos. Parte do problema em questão tem raízes no elitismo brasileiro que, ao longo da história, considerou a educação como um privilégio para pessoas abastadas. Tal mentalidade configura uma chaga na nossa democracia, já que impediu e continua impedindo que muitos jovens desenvolvam satisfatoriamente habilidades e competências necessárias, como ler/compreender e escrever.

Enquanto provedora de uma educação formal, a escola deve promover práticas que favoreçam a cidadania, movimentando-se no sentido de preparar seus educandos, não somente para a decodificação das palavras, mas para uma ponderação crítica necessária à vivência em sociedade, de modo que fomente questionamentos e discussões sobre a realidade que os cerca.

Ao considerar a escola um recorte da sociedade, torna-se indispensável realizar ações no sentido de garantir recursos para favorecer a emancipação de todas e todos, trazendo ao conhecimento do alunado textos formais da esfera pública, os quais vão conferir sentido de pertencimento, bem como vão levá-los a conhecer seu papel social, em total consonância com o que apregoa a BNCC:

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc. (Brasil, 2018, p. 137)

A necessidade de se trabalhar com os Direitos Humanos no chão da escola destaca-se no principal documento norteador da educação básica, qual seja a BNCC, e faz parte da Agenda 30, como um dos objetivos de desenvolvimento sustentável, a Educação de Qualidade. Como a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para a estimular o exercício da cidadania plena dos/das jovens e contribuir para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Agenda 30 das Nações Unidas? E quais impactos positivos um trabalho estruturado pode gerar na vida escolar, pessoal e futuramente profissional dos

cidadãos e das cidadãs? Primeiramente, apresentamos brevemente os direitos humanos e, em seguida, discutimos o modo como este tema pode ser explorado na aula de Língua Portuguesa.

2. DIREITOS HUMANOS E O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, produzida pela Organização das Nações Unidas, ONU, surgiu em meio a um cenário pós-guerra e preconizava o respeito à condição humana básica, abrangendo a noção de direito às liberdades sem distinção de etnia, gênero, crença, tendo em vista a contemplação de grupos que ainda se encontravam em desvantagens, tais quais pessoas escravizadas, refugiadas, torturadas, negros, crianças e mulheres. O conceito de Direitos Humanos modificou-se ao longo do tempo, sendo atualmente definido, segundo o sítio eletrônico oficial da Organização das Nações Unidas assim:

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. [...] O Direito Internacional dos Direitos Humanos estabelece as obrigações dos governos de agirem de determinadas maneiras ou de se absterem de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos humanos e as liberdades de grupos ou indivíduos)¹.

Tal declaração, conquanto não tivesse caráter legislativo, norteou dois tratados internacionais de total relevância no sentido de promover a paz e a democracia dos países signatários: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, os quais abrangiam a noção dos direitos fundamentais.

Ao tratar a noção de direitos humanos somente a partir de uma visão abstrata, a igualdade de direito é concebida apenas de maneira formal, o que acarreta a manutenção das desigualdades sociais (além de outras formas de desigualdade) no campo material (concreto).

Em se tratando da criança e do adolescente, de modo específico, convém ressaltar que nem sempre tiveram seus direitos assegurados ao longo da história. Somente a partir do século XVII, passaram a ser vistos como seres humanos dotados de necessidades quanto ao bem-estar. Ainda em 1924, a declaração de Genebra não estipulava a obrigação do Estado como garantidor de meios para o desenvolvimento pleno de jovens.

Pela presente Declaração dos Direitos da Criança, comumente conhecida como Declaração de Genebra, homens e mulheres de todas as nações, reconhecendo que a humanidade deve às crianças o melhor do que há para ser dado, declaram e aceitam como sua responsabilidade que, além e acima de qualquer consideração de raça, nacionalidade e credo:

- I. Às Crianças devem ser concedidos os meios necessários para o seu desenvolvimento, tanto material quanto espiritual;
- II. A criança que tem fome, tem de ser alimentada; a criança que está doente, deve ser socorrida; a criança que está atrasada deve ser ajudada; a criança delinquente deve ser recuperada; e a órfã e a abandonada deve ser protegida e socorrida;

¹ Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>, acesso em 10.05.2022

- III. A criança deve ser a primeira a receber ajuda em tempos de sofrimento;
- IV. A criança deverá ser capaz de se sustentar e deve ser protegida de todas as formas de exploração;
- V. A criança deve ser educada com a consciência de que seus talentos devem ser dedicados a seus semelhantes. (Liga das Nações, Declaração dos Direitos da Criança, 1924 *apud* SILVA et al., 2021)

Como se nota, o primeiro documento que trata a respeito dos direitos das crianças não especifica claramente, em seus artigos, o/os responsável/responsáveis por garantir os direitos infantis, descrevendo de forma passiva o sujeito criança.

A evolução desse texto viria em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembleia das Nações Unidas, e em seguida, por meio de tratados nucleares do Direito Internacional, quais sejam: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais de 1966, a Convenção nº138 da Organização Internacional do Trabalho de 1973 e a Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989, em que todos os países signatários passaram a vincular a responsabilidade do Estado como provedor dos direitos à minoria em questão.

No intuito de transpor a normatização meramente programática prevista nas constituições democráticas modernas para o plano dos fatos, os pactos e convenções internacionais tiveram como objetivo instrumentalizar a equiparação dos direitos humanos por mecanismos que viessem a garantir a sua concretização e adequando-se à necessidade de cada grupo específico, considerando, portanto, todas as desvantagens históricas. A discussão acerca da necessidade de se viabilizar a igualdade de direito material resume-se claramente por Boaventura Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Souza Santos, 2003, p. 56)

Nessa perspectiva, compreende-se o ato de negar a seres humanos a garantia de direitos como uma violência a qual estruturou e ainda estrutura algumas sociedades. Felizmente, devido à evolução das ciências sociais, à compreensão dos processos históricos de exclusão, bem como aos esforços de muitos países ao redor do globo, a mentalidade discriminatória vem dando lugar a um movimento que favorece mudanças e aos poucos vai calando as vozes do passado, no sentido de não perpetuar as desigualdades.

Em consonância com os debates acerca da educação para promover a igualdade de direitos, é necessário destacar a importância dos pactos e convenções internacionais que resultaram em normas jurídicas as quais rompem, ao menos formalmente, com alguns privilégios sociais de grupos em detrimento de outros, a fim de garantir uma verdadeira democracia, que só acontece quando todos possuem o mesmo direito de exercer sua cidadania de forma plena. No entanto, ao tratar de maneira específica as questões sociais, é possível observar, tendo como base os dados estatísticos do nosso país, que a desigualdade em acesso à educação emancipadora viajou ao longo do tempo, ocasionando prejuízos à nossa sociedade. Daí a necessidade de se implementar um valor universal, que especificasse a garantia do pleno gozo dos direitos à instrução formal, frente a uma cultura predominantemente elitista.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, mais conhecido pela sigla ECA, regulamenta quais cuidados devem ser assegurados à criança (até os 12 anos incompletos) e ao adolescente (dos 12 anos aos 18 anos). Tal instrumento surge com o fito de reparar o descaso histórico a esse grupo minoritário, já que, conforme explicitado acima, corresponde a uma parte do corpo social que tinha suas especificidades ignoradas pelo poder público e pelas pessoas adultas em geral.

Resultado de um compromisso internacional entre países para a garantia dos Direitos Humanos da criança e do adolescente, o estatuto em questão colaborou para o avanço do país, na medida em que modificou a forma como a infância e a juventude seria vista anos mais tarde. Da mesma forma que apresenta melhorias com relação ao documento anterior – o Código de Menores – pode-se dizer que ainda precisa avançar, acompanhando as transformações naturais e necessárias para uma sociedade cada vez mais justa. Dentre as inúmeras benfeitorias, convém destacar: “a ampliação do acesso à educação, reforço no combate ao trabalho infantil, mais cuidados com a primeira infância e criação de novos instrumentos para atender as vítimas de violência”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente ainda é desconhecido por muitos, especialmente por seus maiores beneficiários. Sendo assim, trabalhar a temática em questão nas escolas representa, não somente a possibilidade de colaborar com sua emancipação, na medida em que os torna menos vulneráveis, como também configura um grande passo para toda a comunidade escolar e adjacências, partindo da premissa freireana – o conhecimento é libertador –, a qual é apresentada em Educação como Prática da Liberdade:

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência. (Freire, 1967, p. 94)

Consoante o autor reforça, ao longo do seu texto, a palavra, assim como tem o poder de escravizar, também possui a capacidade de transformar o homem e a sociedade. Para que as coisas sejam modificadas, ele esclarece que a educação deve se basear numa criticidade e numa reflexão política, considerando a importância de se conscientizar a população sobre a própria realidade social. Isso leva a uma ruptura da passividade em que se encontra uma nação comandada por e para a elite.

Tendo em vista a dificuldade de leitura e interpretação de um estatuto, torna-se imprescindível desenvolver estratégias para que seu foco principal, o(s) utente(s), neste caso, crianças e adolescentes, estejam aptos a não somente compreender, mas também questionar a sua estrutura, levando em conta a existência ou não de um operador claro de tais direitos e deveres (o qual pode ser o Estado, a sociedade, a lei...), ao longo do texto, ou até mesmo a autoria e a necessidade do texto. Dessa forma, é possível fomentar, também, as habilidades de comunicação e argumentação.

No entanto, uma lei da forma que é publicada não é uma experiência agradável para um primeiro contato. Daí a nossa busca por uma adaptação, o Equinha, a quarta edição do Estatuto da Criança e do Adolescente em tirinhas, documento este de interesse público, acessível a estudantes do Ensino Fundamental e cuja definição se encontra no site plenarinho.leg.br nas seguintes palavras:

(...) surgiu da consciência de que as crianças e adolescentes merecem proteção integral, isto é, condições completas para seu bom desenvolvimento. É um conjunto de regras que estabelecem os direitos dos menores à vida, saúde, convivência familiar, educação... e também seus deveres dentro da sociedade. O Estatuto foi elaborado de forma democrática, com a participação do governo (Poderes Legislativo, Executivo e judiciário) e de vários movimentos populares. (Plenarinho, 2018)

O Estatuto da Criança e do Adolescente em tirinhas é uma ferramenta de maior importância para o público, em especial para os beneficiários. A leitura deste material possibilita o reconhecimento dos direitos e deveres dos brasileirinhos, atendendo aos objetivos da Educação, que é formar todos os cidadãos, indistintamente. Trata-se de um texto de natureza prescritiva, uma vez que aponta aos atores sociais encaminhamentos sobre suas responsabilidades, conforme se observa na página 7:

Figura 1: Excerto do Equinha.

Seus direitos e deveres estão aqui



Você tem em suas mãos um livro muito importante. Sabe por quê? Ele fala dos seus direitos, os direitos das crianças e dos adolescentes. É o Estatuto da Criança e do Adolescente, mais conhecido como ECA, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Um estatuto é um conjunto de regras sobre determinado assunto. Neste estatuto, você vai saber direitinho quais são os seus direitos, para exigir que eles sejam cumpridos.

Mas a vida não é só festa, não! Cada um tem também deveres a cumprir, e as crianças e os adolescentes não ficam de fora.

Como o Plenarinho (www.plenarinho.leg.br) ensina "o jeito criança de ser cidadão", você vai encontrar, nas próximas páginas, algumas partes importantes do ECA, tudo bem explicadinho. Afinal, você, criança cidadã, não pode ficar por fora de seus direitos.

7

Convém justificar que a preferência pelo documento na versão em tirinhas está amparada nas Ciências Linguística e Biológica, em respeito às condições neurológicas próprias da adolescência humana. Enquanto professora-pesquisadora, acredito que estruturas sintáticas menos complexas e, portanto, mais claras favorece a retomada do pensamento gramatical, reduzindo os efeitos da pandemia que se somaram às lacunas educacionais já existentes e prejudicaram o desenvolvimento pleno e sadio de suas habilidades expressivas.

3. GRAMÁTICA PARA OS DIREITOS HUMANOS

A construção de uma comunidade leitora depende, não somente de considerar o conhecimento prévio dos jovens, como também de contribuir para o repertório cultural dos alunos. Ler e entender um documento da esfera pública com a complexidade de um estatuto demanda o uso de estratégias bem pensadas.

Faz parte do saber metalinguístico a percepção sobre a escolha das palavras, bem como das construções sintático-semânticas, de acordo com a intenção do emissor. Em outras palavras, é possível afirmar que não somente a mensagem importa, mas a disposição dos sintagmas influencia na difusão do conteúdo. Tal perspectiva alinha-se a uma corrente de ensino produtivo de gramática (Freitag, 2015), e de três eixos para o ensino de gramática (Vieira, 2017). A respeito da atividade reflexiva, Vieira aponta:

Fica, assim, reservado o espaço que deve ocupar a reflexão gramatical na abordagem dos conhecimentos linguísticos. Mesmo numa proposta instrumental de ensino de gramática para o desenvolvimento das competências interativa e textual, parece óbvio que ela só poderá ser executada se houver a promoção da referida reflexão (conforme as orientações oficiais). Não se trata de prática intuitiva, nem secundária. O desafio, portanto, é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística. (Vieira, 2017 p. 69-70)

Compreendendo que “construções gramaticais específicas são utilizadas com objetivos específicos”, cabe a nós os seguintes questionamentos: o ECA cumpre seu papel social, enquanto documento de interesse público? As estratégias linguísticas foram construídas aleatória ou intencionalmente? A quem interessa a inacessibilidade do seu texto? Como é possível, por meio de exercícios de análise linguística garantir às interessadas e aos interessados que se apropriem das suas responsabilidades cidadãs?

A Sacola dos Direitos Humanos se refere a um conjunto de atividades para desempenhar a função de instruir os sergipanos em formação para o exercício pleno da cidadania, bem como para o desenvolvimento de suas habilidades em Linguagem, especificamente no contexto brasileiro, de modo que venham a selecionar melhor seu repertório vocabular para a boa argumentação e, por conseguinte, garantir para si um futuro com melhores colheitas.

São relatadas a seguir três experiências de trabalho com o ECA explorando domínios gramaticais de papéis temáticos, substantivos e modalizadores.

3.1 Papéis temáticos

Para uma abordagem linguística e gramatical no Equinha, podemos analisar as relações semânticas construídas pelo verbo (mas não somente, embora seja um exímio atribuidor semântico), experimentando outras construções, de modo a facilitar a compreensão e, conseqüentemente, promover um conhecimento útil a respeito dos papéis temáticos. Essa configura uma forma eficaz de devolver à sociedade o conhecimento adquirido ao longo do mestrado profissional, na medida em que aproxima a ciência à educação básica.

O ensino da sintaxe, tradicionalmente, prioriza a estrutura pura e simples da sentença, levando em conta a forma como os termos relacionam-se com o verbo e entre si. Ao consultar uma gramática atual brasileira, é possível observar uma divisão classificatória entre os termos essenciais, integrantes, acessórios e independente. Tal abordagem mostra-se insuficiente para o aprendizado da análise sintática, levando o alunado a uma confusão de conceitos e deixando o docente, muitas vezes, sem respostas para questionamentos pertinentes. É o que se pode observar quando nos deparamos com o conceito de sujeito,

por exemplo, em diversos manuais da língua, como em Lições do Português pela análise sintática, onde Bechara (2014) afirma: “Sujeito é o termo da oração que indica o tópico da comunicação representado por pessoa ou coisa de que afirmamos ou negamos uma ação ou uma qualidade”. Mais à frente, na lição VIII, o autor limita-se a considerar o sujeito, do ponto de vista semântico, como agente e/ou paciente.

Freitag (2017) destaca que alguns conceitos tradicionalmente difundidos em se tratando de análise gramatical não aderem aos fatos da língua. Assim sendo, “a formação do professor de Língua Portuguesa precisa contemplar o caráter científico do ensino de gramática para que não o torne refém do manual do livro didático”.

Analisando livros didáticos, Santos, Silva e Santana (2015) discutem pontos e contrapontos da definição de sujeito dada aos exemplos apresentados: se sujeito se refere à coisa ou pessoa, qual é o sujeito de “O alvorecer da infância há de surgir no horizonte”? Se sujeito é o agente da ação, quem é o sujeito de “João arrancou o dente hoje no dentista”? Se sujeito é aquele sobre o que dizemos alguma coisa, por que não tem sujeito em “Há crianças aqui”? Todos esses exemplos compõem atividades sobre sujeito. As regras/hipóteses não são consistentes com os fatos. (Freitag, 2017, p. 103).

O problema de tal conceituação parece estar no fato de que, embora exista a ordem canônica da oração no Português brasileiro (S-V-C), nem sempre o falante opta por iniciar sua sentença pelo sujeito, como acontece em: (a) O gato encontrei na rua. Claramente em (a) gato é o tópico de que se afirma uma ação, no entanto, sintaticamente, tem função de objeto direto.

Ao tratar do movimento de constituintes, em sua moderna gramática, Ataliba de Castilho avalia que o Português, na variação brasileira, marcha para “uma língua de ordem rígida”, que ele chama de ordem de base (=ordem não marcada), em contraste aos casos de ordem marcada que, segundo o autor, são variações mais expressivas da fala.

A movimentação de constituintes excede largamente o domínio da sintaxe, mostrando-se como um comportamento linguístico geral, indo desde a troca de expressões (= movimento físico) até a migração de traços (= movimento fictício). Também pudera, o movimento é uma categoria cognitiva, e sua representação haveria mesmo de ocorrer por todo lado! (...) Na sintaxe, o objeto direto pode movimentar-se para a cabeça da sentença, como em (47g). Na língua falada, tanto o sujeito (47h) quanto o objeto (47h”) podem mover-se para a esquerda, ocorrendo ou não sua retomada por um pronome no interior da sentença, como em: (47g) A torta, Francisco comeu. (47h) Francisco, ele comeu a torta. (47h”) A torta, Francisco comeu-a/comeu ela. (CASTILHO, 2010, p. 270)

Reconhecer a existência de um paradigma centrado no verbo com sujeito à esquerda e objeto à direita configura um pontapé inicial para uma análise das relações sintagmáticas, muito embora existam muitas outras possibilidades para a formação de uma sentença, que podem ser alcançadas quando há uma compreensão estrutural maior da oração.

Além disso, ainda que se considere a estrutura mais comum do Português brasileiro, determinar que o sujeito sintático possui somente papéis de agente e/ou paciente é uma visão limitada, tendo em vista as outras formas que esse argumento tem de se relacionar com o verbo, como é possível observar:

- a) agente - desencadeador de alguma ação, capaz de agir com controle.
- b) causa - desencadeador de alguma ação, sem controle.
- c) instrumento - o meio pelo qual a ação é desencadeada.
- d) paciente - a entidade que sofre o efeito de alguma ação, havendo mudança de estado.
- e) tema - a entidade deslocada por uma ação.
- f) experienciador - ser animado que mudou ou está em determinado estado mental, perceptual ou psicológico.
- g) beneficiário - a entidade que é beneficiada pela ação descrita.
- h) locativo - o lugar em que algo está situado ou acontece. (Cançado, 2008, p. 118)

Além dos papéis temáticos acima que podem ser desempenhados pelo sujeito, merecem destaque os de fonte e alvo, que podem ser exercidos por outras entidades, de onde algo se move e para onde algo se move, respectivamente.

Considerando a perspectiva semântica, torna-se evidente a necessidade de analisar a grade temática do verbo, ou seja, a quantidade de argumentos relacionados a ele, de modo que essas relações fiquem completadas. Assim, é possível afirmar que em (a) o verbo encontrar necessita de um agente (o sujeito elíptico eu), de um paciente (o gato) e um locativo (na rua).

Para que seja possível aprimorar o pensamento gramatical e, portanto, o raciocínio analítico em nível oracional, é imprescindível que o discente seja oportunizado a desenvolver uma habilidade EF07LP07, que consiste em “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)” (BNCC, 2018, p. 171).

Ao analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente, é possível notar que consta em seu artigo 4º “o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos (...)”. No entanto, ao longo do capítulo I – das disposições preliminares e dos direitos fundamentais, observou-se que todas as vezes em que o termo “criança e adolescente” (e suas variações) apareceu assumindo a função semântica beneficiária (independente da sua função sintática), a sentença foi construída a partir de verbos (ou substantivos abstratos), sem que o lugar do agente fosse preenchido.

1. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente;
2. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana(...);
3. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes(...);
4. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão(...);
5. A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde(...);
6. A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação;
7. (...)nos casos de internação de criança ou adolescente;
8. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente(...). (Diário Oficial da União, 1990)

A inclusão ou a exclusão de um ator social não é aplicada de forma aleatória, de acordo com a Teoria da Representação dos Atores Sociais de Van Leeuwen, 1997. Com base nessa teoria, Cardoso e Freitag (2023), em “A ordem importa: escolhas linguísticas na representação da violência contra a mulher no Brasil”, defendem a ideia de que:

Discursos incluem ou excluem atores sociais de acordo com seus interesses e propósitos intrínsecos, e conforme a audiência que se pretende atingir. Assim, a escolha por uma determinada estratégia de representação de um ator social é feita com base nas representações sociais do comunicador acerca do ator social sobre o qual ele fala e, ao mesmo tempo, tem o objetivo de transmitir ao receptor um pensamento específico, uma representação social. E essa escolha é materializada linguisticamente, tanto quanto ao conteúdo como quanto à organização. (Cardoso; Freitag, 2023, p. 6).

A disposição dos termos, bem como a ausência dos agentes nas construções em que a entidade “criança e adolescente” é citada, possui uma finalidade específica, qual seja isentar os responsáveis legais da garantia dos direitos ao grupo em questão, uma estratégia linguística que se coaduna com o histórico da realidade brasileira.

Segundo o princípio da hierarquia temática, é comum que os falantes assumam preferências semânticas, quando da construção de suas sentenças, na maioria das vezes, privilegiando o agente na posição de sujeito sintático. Em se tratando do gênero estatuto, o elemento “agente” assume um caráter indefinido, o que traz ao foco o segundo elemento preferível na posição do sujeito, qual seja o beneficiário, consoante o Princípio da Hierarquia Temática: Agente > Experienciador/Beneficiário > Tema/Paciente > Instrumento > Locativo.

Considerando as dificuldades de compreensão leitora advinda de estratégias linguísticas intencionais do ECA, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que tragam sentido ao aluno, de modo a favorecer a leitura/interpretação e escritura de textos, levando os discentes não somente a dizer algo, mas pensar de forma deliberada sobre aquilo que deseja comunicar e como deseja comunicar, a partir da perspectiva semântica dos papéis temáticos.

3.2 Substantivos concretos e abstratos

Observando o ECA em tirinhas, o Equinha, é possível explorar as palavras cuja categoria gramatical funciona para designar o nome de tudo aquilo que existe – os substantivos. Há várias classificações para substantivos, uma delas é a de concretos e abstratos. No campo dos direitos humanos, o que é concreto e o que é abstrato? Esta é uma reflexão de análise linguística que pode ser explorada. Para conduzir essa reflexão, é necessário proceder à análise do pensamento gramatical quanto aos critérios distintivos da concretude e abstração substantiva.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira orienta a distinção dos binários comum/próprio e concreto/abstrato, de acordo com a carga semântica dos substantivos. Tal abordagem também aparece na literatura didática, com o intuito de diferenciar as “coisas” genéricas das específicas, e ainda as “coisas” que existem por conta própria daquelas que não existem por conta própria.

Para Napoleão Mendes de Almeida (1960, *apud* Sampaio; Abreu, 2015, p.3), substantivo é a palavra que “designa coisa, ser e substância”, sendo o concreto a “coisa que tem substância própria, isto é, coisa que existe per si” e o abstrato “coisa que não tem existência própria, ou seja, designa coisa que só existe em outra coisa”. Ademais, o autor inclui na seção dos substantivos concretos as concepções de seres ou coisas animados, inanimados; no caso dos seres animados, as definições de reais ou imaginários (também denominados concretos fictícios) e dá exemplos.

Napoleão Almeida classifica “laranjeira” como um substantivo comum, concreto, animado e real, mas “casa” como um substantivo comum, concreto e inanimado, sem deixar claro para o leitor quais critérios utiliza para fazer essa distinção. O mesmo autor classifica sereia como um substantivo comum, concreto, animado e imaginário, por sua existência hipotética, assim como o faz para se referir ao que ele chama de “divindades pagãs”.

A definição de Rocha Lima (2011) para os substantivos também obedece à divisão estabelecida pela NGB, no entanto ele vai além, fazendo constarem na Gramática Normativa da Língua Portuguesa noções claras de diferenciação, deixando mais evidente a importância do contexto para definir o que se entende por existência própria ou existência independente – a concretude – destacando-a da abstração, que classifica como proveniência de um ato. Ele estabelece que

Substantivo é a palavra que nomeia os seres em geral, e as qualidades, ações ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam. O concreto designa seres que têm existência independente, ou que o pensamento apresenta como tal, pouco importando que sejam seres reais ou não, materiais ou espirituais. O abstrato designa nomes de qualidades, ações ou estados – umas e outros imaginados dos seres que provém ou em que se manifestam. (Rocha Lima, 2011, p.110)

O autor especifica o grupo dos substantivos concretos que julga abranger: pessoas, animais, vegetais, objetos, lugares, entidades, minerais, fenômenos, instituições e concepções; bem como o grupo dos substantivos abstratos, que abarca: qualidades, ações e estados. Ao levar em conta o estado de imaginação do falante para categorizar o termo substantivo em questão, Rocha Lima reconhece a complexidade dos aspectos semânticos que justificam a classificação da palavra em lugares diferentes. A esse respeito, Perini aponta

O processo é mais ou menos o seguinte: em primeiro lugar, a gente parte da própria palavra – cada palavra tem um significado, ou, mais exatamente, um conjunto delimitado de significados (a que podemos chamar de área semântica). (...) cada palavra tem uma área mais ou menos definida, e que o receptor (ouvinte ou leitor) parte daí para realizar o processo que chamamos de **interpretação** das estruturas que ouve ou lê. (Perini, 2006, p. 41-42)

Perini corrobora a flexibilização entre as escalas de concretude e abstração, que varia de acordo com o sentido em que estão empregadas as palavras no contexto. Embora alguns elementos mórficos apontem para um possível grau de abstração, a maneira de interpretar vai depender da compreensão que se depreende naquele uso em específico. Conforme exemplifica Rocha Lima, ao tratar das palavras “redação” e “pintura”, ambas inicialmente julgadas como um ato em processo, devem ser classificadas como

um substantivo concreto quando se tratar de um produto já acabado. Essa transição categórica também deve existir na mente do ouvinte ou leitor no momento em que se pluraliza um substantivo “abstrato de adjetivo”, tornando-o um elemento contável (bem - abstrato / bens – concreto).

As palavras, quando tratadas de maneira isoladas, carregam um princípio de significado, o qual se tornará completo em sua aplicação específica. Segundo Perini,

O papel do contexto é selecionar, das várias possibilidades semânticas que muitas palavras têm, a que é a mais plausível naquele contexto. Em resumo, o significado de uma palavra nem é produto inteiramente do contexto em que aparece, nem é (geralmente) totalmente determinado de antemão. (Perini, 2006, p.45)

Rocha Lima trata a questão da alegoria, conceito também encontrado na proposta de Bechara, ambos definindo como um processo de personificação do substantivo abstrato em princípio, mas que alcança a concretude quando designados para referir-se a pessoas. Nas palavras do autor,

É comum que se imaginem como seres animados algumas ideias abstratas: a palavra *morte*, por exemplo, além de se nos apresentar ao espírito como nome abstrato, a indicar mero estado, personifica-se quase sempre como uma figura malfazeja, de foice na mão – com uma forma que a imaginação coletiva já fixou. Neste último caso, costuma escrever-se com inicial maiúscula (*a Morte*). Também se concretizam as qualidades personificadas – como, numa peça de teatro, as personagens *Fama*, *Glória*, etc.

A este processo de personificação de coisas abstratas dá-se o nome de – *alegoria*. (Rocha Lima, 2011, p.112)

Na Gramática Escolar da Língua Portuguesa (2010), Bechara define o substantivo como “a classe de palavra que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, um primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer objetos mentalmente apreendidos como substâncias, qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doenças), processos (chegada, entrega, aceitação).” Bechara ainda acrescenta que qualquer palavra pode ser substantivada, inclusive estando sujeita às regras de flexão.

No capítulo 4, Bechara (2010) divide os substantivos em concreto (que pode ser comum ou próprio) e abstrato, segundo a tradição gramatical e define que o “concreto é o que designa ser de existência independente” e que o “abstrato é o que designa ser de existência dependente, cuja existência depende de pessoa ou coisa”. Para ele, “os substantivos concretos nomeiam pessoas, lugares, animais, vegetais, minerais e coisas” e “os substantivos abstratos designam ação, estado e qualidade, considerados fora dos seres, como se tivessem existência individual”.

Ataliba de Castilho (2010) também faz menção ao processo de substantivação de outras classes gramaticais, o que ele chama de nominalização. Tal recurso se materializa mediante a anteposição do artigo (ou de outro determinante). Sua análise a respeito do substantivo é feita dentro de uma estrutura sentencial, por isso o autor define-o como “uma classe basicamente designadora” que constitui um sintagma nominal.

No capítulo 11 da Nova Gramática do Português Brasileiro (Castilho, 2010), o autor relembra que a tradição gramatical considera tanto o substantivo quanto o adjetivo como um *nome*, já que ambos compartilham muitos traços mórficos como (1) as vogais temáticas, (2) a flexão de gênero e número e (3) a homonímia. Por disporem de tamanhas semelhanças em se tratando de aspectos morfológicos, Ataliba Castilho adere à ideia de que o substantivo “mora” dentro de uma casa sintática, assumindo o centro deste lugar, ou seja, o núcleo de sintagma nominal.

Em outras palavras, o autor sustenta que a categoria gramatical substantiva somente pode ser observada por sua aplicação no plano da sentença (em sintaxe) e ainda traz uma classificação com base na estrutura desse sintagma, o que chama de tipologia sintática. Levando em conta seus constituintes, distinguem-se quatro estruturas desses blocos organizacionais: o sintagma nominal pelado, o sintagma nominal composto pelo Especificador + núcleo, o sintagma nominal composto por núcleo + Complementador e o sintagma nominal máximo (os três constituintes preenchidos).

Em se tratando do aspecto semântico do substantivo, Castilho diz que seus traços lexicais entregam “pistas” ao sintagma verbal de uma mesma expressão, o que ele chama de propriedades intencionais, ao mesmo tempo que o verbo combinado a ele, na sentença, é capaz de restringir a seleção semântica do substantivo, a exemplo do verbo *atravessar* que “seleciona entidades /animadas/, /concretas/, /móveis/”. Ao tratar do substantivo como um elemento morfossintático, Ataliba de Castilho eleva o patamar da discussão para um plano estrutural e categoriza o substantivo como um referente, mas também como o elemento básico do sintagma nominal.

Com tantas diferenças de abordagem entre os gramáticos, esta classificação não pode ser meramente resumida a concretos e abstratos sem uma ampla discussão em sala de aula, o que é possível a partir de uma abordagem com os substantivos do ECA.

3.3 Modalizadores

Considerando que “o núcleo da oração é sempre o verbo”, faz-se necessário reforçar que a escolha dele traz informações significativas para o contexto discursivo. O emprego adequado com a intenção contribui para a construção dos modos epistêmico e deôntico, o que acaba por suscitar nos falantes seus anseios e, juntamente, suas responsabilidades no processo para a emancipação cidadã. Mas não só isso: também contribui para a construção crítico-protagonista do atual modelo de sociedade. De acordo com a BNCC, a habilidade EF69LP28 garante a discentes

Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.” (BNCC, 2018, p. 83)

A respeito do eixo da conduta, o presente trabalho considera mais adequado para atingir seu objetivo em formação emancipatória o uso da dicotomia “obrigatoriedade/capacidade”, uma vez que esta sugere a autonomia, favorecendo a autoestima cidadã e o protagonismo escolar. As aulas de Gramática podem colaborar para o reconhecimento das propriedades gramaticais dos verbos auxiliares modalizadores e para o desenvolvimento das competências dos sujeitos de direito com prioridade absoluta.

Entende-se por verbo “a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical”. (Bechara, 2010 p. 209) Quando esses verbos se combinam ao mais primeiro, se auxiliam os demais (considerando o mais importante representado por uma forma nominal infinitiva ou gerundiva), inclusive o último ou principal, a carregarem juntos os seus significados, formando uma locução verbal.

Os auxiliares poder e dever, indicadores, respectivamente, da capacidade e do ordenamento são caracterizadores, cujo sistema se determina linguisticamente. Quando “se combinam com o infinitivo, ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal” são chamados de verbos auxiliares-modais. Então os auxiliares-modais são relativos a uma ação, pelo menos, formando o aspecto da locução verbal binária.

Todas as sentenças carregam em si elementos do sistema verbal como o tempo, o aspecto e a modalidade; no entanto, para fins didáticos, faz-se necessária a delimitação categórica da última, de maneira a atingir o objetivo de se trabalhar os sentidos epistêmico e deontico na construção de discursos.

Ataliba de Castilho define a modalização como a “operação por meio da qual procedemos a uma avaliação do escopo, considerando-o real, irreal, possível, provável, desejável, necessário etc”. Sendo assim, convém ressaltar que a modalização com os verbos poder e dever opera em locuções, o primeiro para alcançar o modo condicional – aquele que é referente “a fatos dependentes de certa condição” (Castilho, 2010, p. 222) e o segundo para se alcançar o modo da finalidade.

A maneira como as pessoas são afetadas pelo discurso diz respeito ao propósito do *dictum*, quando o operador do discurso aciona suas noções em hierarquias para atingir um objetivo. O modo como se quer dizer algo importa, se há **pretensão falante**, ou seja, quando se tem consciência sobre as relações de poder no ato da comunicação (Santos; Freitag, 2012, 2013). A modalização, portanto, é um recurso aprimorado da linguagem para a tentativa de se estabelecer a comunicação.

Sua categorização chamada modalidade é fruto de um **acidente linguístico** que conhecemos hoje como modo gramatical. Ao recorrer aos verbos auxiliares-modalizadores, os falantes estão sentindo uma necessidade de estabelecer uma circum-instância, que é um tempo circular, uma noção de presente que considera o passado para mirar no tempo futuro. Há sentimento de expectativa do outro (eles) na modalização. O instante da fala importa, em nível de locar (= lugares sociais ou lugares discursivos).

O *dictum* e o *modus* são dois componentes da sentença, sendo o primeiro “informação representado gramaticalmente pelos constituintes sujeito + predicado” e o segundo, “avaliação sobre o *dictum*, que

se apresenta como certeza, dúvida, ordem etc” (Castilho, 2010, p.322). A combinação de ambos produz a gramaticalização do modo, na mesma medida em que o modo transforma o resultado do discurso. Leila Bárbara (1975) julga que os verbos auxiliares-modalizadores “poder e dever” extrapolam suas funções auxiliares, tendo em vista que são capazes de selecionar seus argumentos. Ela os chama de Verbos Plenos, ou ainda Verbos de Controle. Para a autora, em “Ana pode correr”,

Ana é argumento externo de pode, mas que também tem que ser argumento externo de correr, pois a sentença é interpretada como Ana referindo-se aos dois verbos, atribuindo, portanto, a poder – e analogamente a dever – um caráter de verbo transitivo. (Bárbara, 1975, *apud* Resende, 2016, p. 90-91)

É isto que acontece com os auxiliares-modalizadores na formação do sintagma verbal: o falante confronta o seu lugar do discurso com o lugar discursivo de outrem, considerando o mais adequado a cada situação comunicativa; relativamente à manutenção da ordem, da ética ou até da moralidade, utiliza-se o modo deôntico “dev-+”, ao passo que referentemente à realidade posta ou realidade disposta, aplica-se a episteme “pod-+”. A realidade disposta é aquela contemplada pela categoria dos modos subjuntivo, condicional e optativo.

Ao tratar sobre a modalização, Ataliba Castilho assevera que “o falante avalia o teor de verdade de proposição, ou expressa um julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo” (Castilho, 2010, p.553). Já a modalidade é um ente da gramática com poder de categorizar os modos verbais. Ela está posta pelo processo de gramaticalização, ou seja, está derivada dos advérbios de modo -mente.

As categorias da gramática auxiliam os processos de assimilação e acomodação, assim como também a adaptação, quando “as crianças passam de um nível de conhecimento simples a outro mais complexo”. É preciso levar em conta todos esses processos ao contribuir com o pensamento gramatical discente, de modo que a aprendizagem logre êxito.

Os verbos da lei são aqueles que auxiliam, por sua grade temática específica, a construção de textos normativos (Batista; Freitag, 2022). Estimular os discentes a pensarem dedutivamente para acomodarem os seus direitos e deveres, explorando o uso dos verbos auxiliares modais como recurso para distinguir os modos epistêmico e deôntico, de forma que o discente tenha competência e autonomia no instante do discurso. Ao comparar as formas verbais poder e dever enquanto auxiliares nas locuções, o aluno precisa deliberar de forma consciente o verbo mais adequado para indicar capacidade ou obrigação, explicitando, respectivamente, o caráter desejável ou o caráter imperativo das orações construídas a partir desses verbos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem humana precisa ser uma prioridade em sala de aula. Para além de desenvolver suas habilidades cognitivas em Linguagens, ao ser oportunizada a conhecer documentos formais norteadores dos cidadãos com prioridade absoluta, a juventude brasileira ganha autoestima e autonomia. Sendo assim, o estudo dos modos deôntico e epistêmico conflui para o pleno exercício da cidadania e para o processo de emancipação dos futuros adultos.

Batista e Freitag (2023) defendem que “a abordagem da comunicação deve variar em razão da pessoa à qual se destina”, nesse sentido, é possível afirmar que a escolha de trabalhar com a análise de textos de interesse público auxilia a corroborar o pensamento crítico tão esperado entre a juventude brasileira, em especial nos grupos menos favorecidos. Quando o Estado cumpre o seu dever de governar ao cidadão, considerando os valores civis mais éticos e modernos, ele assegura que trabalha para o bom funcionamento da engrenagem social.

Considerando que a linguagem se relaciona diretamente com a sua função social, destaco aqui a importância de estimular práticas de leitura e escrita planejadas, para a superação de dificuldades de interpretação, levando o alunado a desenvolver seu senso crítico, na medida em que ultrapassa os limites da decodificação de palavras e assume diante do texto uma postura ativa.

Ao final, espera-se que a produção dos alunos seja abraçada pela comunidade escolar, incluindo os professores, a fim de que haja mobilização conjunta e um estímulo à reprodução de práticas sistematizadas para o objetivo de se alcançar a competência específica de linguagens prevista na BNCC, qual seja: “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.” (BNCC, 2018, p. 65).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa: curso único e completo**. 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 1960.
- BATISTA, Gisele Mendes; FREITAG, Raquel Meister Ko. Para uma revisão da linguagem jurídica em sentenças judiciais. **Lengua y Sociedad**, v. 21, n. 2, p. 257-273, 2022.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BECHARA, Evanildo. **Lições de Português pela análise sintática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**. Belo Horizonte: UFMG; 2008.
- CARDOSO, Paula Raianny Santos; FREITAG, Raquel Meister Ko. A ordem importa: escolhas linguísticas na representação da violência contra mulheres no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, v. 17, p.1-25, 2023.
- CASTILHO, Ataliba de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1967.
- FREITAG, Raquel. O dogma do sujeito e outros dogmas. **Revista Diadorim**, v. 19, n. 2, p. 95-106, 2017.
- FREITAG, Raquel. Ensino produtivo de gramática. In: FREITAG, Raquel.; DAMACENO, Taysa (org.). **Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. São Cristóvão: EdUFS, 2015, p. 11-18.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 11ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **O que são direitos humanos?** Disponível em <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

PERINI, Mário. **Princípios da linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

PLENARINHO. **ECA ilustrado para crianças**. Disponível em: <www.plenarinho.leg.br>. Acesso em: 08/10/2022.

SAMPAIO, Viviane; ABREU, Sabrina. **Uma proposta de classificação dos substantivos através de feixes de traços semântico**. Rio Grande do Sul: Letras UFRGS, 2015, p. 79-92.

SANTOS, José Carlos Lima dos; FREITAG, Raquel Meister Ko. Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 10, n. 1, 2012.

SANTOS, José Carlos Lima dos; FREITAG, Raquel Meister Ko. Construção linguística das relações de poder em comunidades de práticas: controle do tópico e conhecimento. **Forma y Función**, v. 26, n. 2, p. 57-75, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza; SILVA, Ariadne Celinne de Souza e. **A Convenção Sobre os Direitos da Criança e o Direito à Educação no Brasil**. Educação, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.

VIEIRA, Sílvia R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017, p. 64-82.