XXIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI - UFMG/FUMEC/DOM HELDER CÂMARA

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA II

ILTON NORBERTO ROBL FILHO

MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES

GIORDANO BRUNO SOARES ROBERTO

Copyright © 2015 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – Conpedi
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UFRN
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior - UFRGS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes - IDP
Secretário Executivo -Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Conselho Fiscal
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG /PUC PR
Prof. Dr. Roberto Correia da Silva Gomes Caldas - PUC SP
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches - UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS (suplente)
Prof. Dr. Paulo Roberto Lyrio Pimenta - UFBA (suplente)

Representante Discente - Mestrando Caio Augusto Souza Lara - UFMG (titular)

Secretarias
Diretor de Informática - Prof. Dr. Aires José Rover – UFSC
Diretor de Relações com a Graduação - Prof. Dr. Alexandre Walmott Borgs – UFU
Diretor de Relações Internacionais - Prof. Dr. Antonio Carlos Diniz Murta - FUMEC
Diretora de Apoio Institucional - Profa. Dra. Clerilei Aparecida Bier - UDESC
Diretor de Educação Jurídica - Prof. Dr. Eid Badr - UEA / ESBAM / OAB-AM
Diretoras de Eventos - Profa. Dra. Valesca Raizer Borges Moschen – UFES e Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - UNICURITIBA
Diretor de Apoio Interinstitucional - Prof. Dr. Vladmir Oliveira da Silveira – UNINOVE

D598

Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; coordenadores: Ilton Norberto Robl Filho, Maria Creusa De Araújo Borges, Giordano Bruno Soares Roberto – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-117-3
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: DIREITO E POLÍTICA: da vulnerabilidade à sustentabilidade

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Educação. I. Congresso Nacional do CONPEDI - UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara (25. : 2015 : Belo Horizonte, MG).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXIV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI - UFMG/FUMEC /DOM HELDER CÂMARA

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA II

Apresentação

Pensar e problematizar a educação e o ensino jurídicos no Brasil constituem o foco central de análise dos trabalhos do livro do GT DIREITO, EDUCAÇÃO, EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA II. Não há dúvida de que, nesta década, a temática alcança centralidade em contexto marcado pela proliferação de faculdades de Direito, privadas e públicas, com marcado crescimento quantitativo das instituições privadas. Volta-se, assim, o olhar para os projetos pedagógicos de cursos, a estrutura curricular, os instrumentos de avaliação, a gestão pedagógica e o perfil dos egressos dos mesmos. Focaliza-se, também, a formação dos professores dos cursos jurídicos, sobretudo a necessária formação pedagógica específica para atuar na docência universitária. Por outro lado, não se olvida a pressão pela aprovação dos candidatos no Exame de Ordem e o papel da Ordem dos Advogados do Brasil na chancela dos cursos de Direito. Todos esses aspectos indicam uma disputa no campo da educação jurídica, no Brasil, em torno de projetos de formação profissional. De um lado, instituições que pleiteiam uma formação voltada estritamente à aprovação em concursos públicos da magistratura, Ministério Público, Exame de Ordem e correlatos. Outras cursos buscam uma formação mais integral, não só voltada à aprovação em concursos, mas também preocupada com a pesquisa acadêmica e a extensão. Qualquer que seja o projeto pedagógico a ser adotado, uma questão torna-se problemática: a garantia da qualidade dos cursos jurídicos. Garantia esta que não prescinde da discussão problematizada nos textos aqui reunidos. A partir de perspectivas teóricas distintas, fundamentadas em autores nacionais e estrangeiros, os trabalhos pontuam questões cruciais da educação jurídica brasileira. Nesse cenário, são debatidos: o lugar da docência e da formação pedagógica; o currículo; a metodologia; o espaço da pesquisa e as diferentes abordagens epistemológicas que norteiam os projetos jurídicos em disputa. Dessa forma, a discussão sobre a educação e o ensino jurídicos será fomentada a partir das reflexões propostas nos trabalhos do GT em pauta que, em muito, enriquecerão os trabalhos acadêmicos da área.

(CO)NSTRUINDO E INTERPRETANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOCIAIS NO SÓ-DEPOIS, A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO, DAS MUDANÇAS SUBJETIVAS TRAZIDAS PELAS EXPERIÊNCIAS E DO OLHAR QUE INCIDE SOBRE O PASSADO

CONSTRUCTING AND INTERPRETING SOCIAL MEANINGS IN THE JUST AFTER, FROM DE LITERARY TEXT, FROM THE SUBJECTIVE CHANGES WHICH ARE BROUGHT FROM PAST EXPERIENCES E FROM THE LOOK BACKWARDS THE PAST

Viviane Raposo Pimenta

Resumo

Pensar uma educação jurídica em constante diálogo com outras disciplinas do campo das ciências sociais e das humanidades nos permite pensá-la como uma educação jurídica mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar. Esse movimento já tem sido notado no trabalho de muitos pesquisadores que ao operarem com a inteligibilidade sobre problemas sociais têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia que fale ao mundo atual e que questione uma série de pressupostos que vinham informando um Direito pautado unicamente no positivismo jurídico. Explica-se, assim, a tentativa que este estudo representa ao procurar ir além da discussão, já envelhecida, sobre a diferença entre interpretação e aplicação do Direito, no interesse de operar com novos modos de construir e interpretar sentidos e significados sociais a partir do texto literário. Referimo-nos a histórias parciais de vida que são também nossas histórias, pois que, nos identificamos com elas a tal ponto que elas nos invadem e nos capturam, histórias do outro que são nossas, histórias nossas que são do outro. Histórias que são produto de interpretação, portanto, de ficção, na medida em que interpretar é inventar, dar sentido, acontecimento somente possível no só-depois, a posteriori, sofrendo as mudanças subjetivas advindas com a experiência. Neste sentido, trata-se aqui de um trabalho acadêmico-científico que busca mostrar ao acadêmico em Direito que o texto literário reflete uma gramática da experiência que se coaduna com as representações sociais decorrentes dos contextos de situação vividos em um contexto sócio-histórico-cultural. Esse campo de estudos que propõe o encontro entre Direito e Literatura tem sido utilizado por professores e alunos de diversas universidades como ferramenta teórico-metodológica para a discussão e fundamentação do direito e da realidade, o que pode ser visto, acredita-se, por meio de uma etnografia literária.

Palavras-chave: Direito, Literatura, Texto literário, Sentidos sociais, Educação jurídica

Abstract/Resumen/Résumé

The thought about a legal education in constant dialogue with other disciplines of the social sciences and humanities allows us to think of it as a mixed legal education, obviously interdisciplinary / multidisciplinary by nature. This movement has been noticed in the work

of many researchers to operate with the intelligibility of social problems who have felt the need to link their work as an epistemology that speaks to today's world and questions a number of assumptions that were reporting to the Law solely guided in legal positivism. It is explained as well, the attempt of this study to seek and to go beyond the discussion, already aged, about the difference between interpretation and application of law in the interest of operating with new ways to build and interpret meanings and social meanings from literary text. We refer to partial life stories which are also our stories because, we identify with them to the point where they invade us and catch us, thus these are stories of others that are ours, our stories are that are of another´s. Stories that are interpreting product therefore fiction, to the extent that interpretation is "inventing" make sense only possible in event-only later, after the event, suffering the subjective changes that come with experience. In this sense, this is about an academic and scientific work which seeks to show the academic students in the Law Courses that the literary text reflects a grammar of experience that is consistent with the social representations arising from the situation contexts lived in a socio-historical and cultural context. This field of study that proposes the encounter between Law studies and literature has been used by teachers and students from several universities as a theoretical and methodological tool for discussion and justification of the law and reality, which can be seen, it is believed, through a literary ethnography.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Law, Literature, Literary text, Social meanings, Education in law

INTRODUÇÃO

Neste artigo objetiva-se discutir algumas possibilidades práticas de abordagem do texto literário no curso de Direito. Acredita-se que uma educação jurídica que tenha como princípios organizadores as práticas de uso e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem do texto jurídico pode se beneficiar do texto literário, pois os conteúdos para as práticas de uso da linguagem são enunciativos e envolvem aspectos como o contexto de produção e a historicidade dos enunciados que trazem, inevitavelmente, implicações para a organização dos discursos e o processo de significação. Nesta perspectiva, o professor pode se valer da teoria da enunciação proposta por Bakhtin e das reflexões sobre o interacionismo sócio-discursivo para dar um enfoque linguístico enunciativo às suas aulas, e, assim, na interação com seus alunos, propiciar-lhes aulas conceituais nas quais o aluno deixa de ser mero receptor de uma determinada mensagem e passa a ocupar lugar de destaque no processo de aprendizagem. Como nos ensina Anastasiuou (2006), a aula expositiva, em que os enunciados são revelados progressivamente e recebidos passivamente pelos alunos, dá lugar a uma abordagem dialógica dos conteúdos e conceitos, nesta concepção, mais dinâmica, o aluno é instigado a transformar-se em analista crítico, protagonista, construtor do seu conhecimento. Assim, conforme Meirieu (1998), vislumbramos a possibilidade de suplantar "a pedagogia da resposta pelas pedagogias do problema" (MEIRIEU, 1998, p. 171).

As demandas que se nos apresentam nessas primeiras décadas do século XXI requerem de nós professores que apresentemos aos nossos alunos atividades críticas, nossos [1]"protótipos didáticos" devem proporcionar-lhes possibilidades reais de análise e produção interdisciplinar/transdisciplinar. É preciso que o professor, antenado com as mudanças advindas com o processo de globalização, ou globalizações como defende Sousa e Santos, repense suas práticas pedagógicas, pois o alunado já não é mais o mesmo. A aula expositiva, institucionalizada pelo *Ratio Studiorum* de 1599, para o qual ao professor bastava transmitir o conhecimento e ao aluno cabia memorizá-lo, já não consegue atender mais atender as demandas desse novo mundo, se é que algum dia tenha conseguido. Competimos hoje com as tecnologias digitais, antes mesmo de iniciarmos o trabalho com um determinado conceito em nossas aulas, nosso aluno já acessou o "tio Google", e outros sites de busca, e já tem a sua disposição uma infinidade de possibilidades, doutrina, jurisprudência, conceitos. E, a velha desculpa de que as informações disponibilizadas na internet não são seguras já não se

[1] Conforme Rojo (2012), "Protótipos didáticos são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais." (ROJO, 2012, p. 37)

sustenta, pois nossos alunos já possuem estratégias de busca segura e confiável disponibilizadas pela própria internet. Assim, ao invés de ver nas tecnologias digitais um concorrente, podemos realizar um trabalho que tenha como ponto de partida as mídias e linguagens pelas quais nossos transitam. Ao abordarmos o texto literário em nossas aulas, podemos realizar um trabalho de enfoque crítico, pluralista, democrático e dialógico do Direito em busca de um processo que envolva agência e que possibilite o questionamento, a discussão e a ampliação do repertório de discursos e textos desse novo alunado na direção de novos conhecimentos. O texto literário possibilita ao alunado a imersão em um processo que requer análise, conceitos, critérios, uma metalinguagem, para chegar à compreensão desse fenômeno complexo que é o direito. Temos a nossa frente a possibilidade de réplica ativa (conforme Bakhtin, ano), de produção transformada, redesenhada que implica agência/protagonismo por parte do discente.

A discussão que se propõe está ligada à busca por uma educação jurídica ética, crítica e estética. O texto literário possibilita aos nossos alunos a realização de análises criticas das estéticas e formas dos objetos de ensino jurídico, dos temas e dos valores que esses objetos convocam. Sabemos que ao eleger uma determinada estratégia ou forma de abordagem do fenômeno jurídico em sala de aula estamos presentificando uma em detrimento de várias outras estratégias. A escolha é sempre excludente. No entanto, esse é preço que pagamos por nossas escolhas, e, cabe ao professor refletir sobre a sua realidade, sobre os seus objetos de ensino, sobre que tipo de educação jurídica deve oferecer aos seus alunos, e tomar a decisão que melhor possa atender às necessidades daqueles alunos, naquele contexto específico, diante de tais e tais questionamentos. Portanto, não há como oferecer receitas prontas e acabadas quando estamos a falar sobre fenômenos complexos e dinâmicos como o fenômeno jurídico e a educação.

1. EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES SOBRE A AULA E A ATIVIDADE ENSINO/APRENDIZAGEM

> A desaprendizagem é um requinte do conhecimento (CEZAR, 2002).
> "O conhecimento pelo conhecimento" – eis a última armadilha colocada pela moral: é assim que mais uma vez nos enredamos inteiramente nela. (NIETZSHE - §64, 1886/2003:67)

O modelo jesuítico de ensino, presente em nosso país desde a colonização portuguesa, influenciou e ditou as regras relacionadas ao ensino universitário no Brasil. Como afirma Anastasiou (2006), o manual embasador do ensino universitário, datado de 1599, era chamado de *Ratio Studiorum*, este documento estipulava os três passos básicos de uma aula, quais sejam: que o professor deve eleger o conteúdo a ser ensinado, fazer uma levantamento das dúvidas dos alunos relacionadas àquele conteúdo, e preparar exercícios de fixação para que o aluno pudesse memorizar o conteúdo para a prova. Foi assim que se institucionalizou a aula expositiva que, posteriormente, foi se cristalizando com a prática e se naturalizou de tal forma que sequer foi objeto de questionamentos por muitos anos. Nesta concepção, a aula expositiva é a única metodologia de ensino possível, cabendo ao professor apenas transmitir ao aluno o conteúdo por ele preestabelecido. Ao aluno cabia a tarefa de memorizar esse conteúdo. A aula, então, tem na passividade do aluno a sua principal característica.

Durante o período do Brasil colônia, os estudantes brasileiros que almejavam ser funcionários do Estado eram enviados para a metrópole para realizar seus estudos, pois não interessava à metrópole que os habitantes da colônia tivessem acesso aos estudos superiores, conforme Venâncio Filho (1983), para a metrópole "os estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação legal e política que devem ligar os habitantes à metrópole" (VENÂNCIO FILHO, 1983, p. 8). Era a Igreja que se encarregava da Educação Básica na Colônia o que proporcionava a reprodução do sistema hegemônico vigente.

Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, e com as mudanças políticas decorrentes desse fato, o séc. XIX foi palco de profundas mudanças na sociedade brasileira. Conforme Pimenta (2014):

> O que não acontecera em três séculos, agora se acelerava: a modernização do campo, o crescimento das cidades e sua industrialização; a proclamação da independência da colônia; a implantação da República e o fim da Monarquia; a promulgação da primeira Constituição em 1824 e sua revisão republicana em 1891; o fim do trabalho escravo e sua paulatina substituição pelo trabalho assalariado. Tanto a burguesia como os novos trabalhadores afluíam às cidades das grandes províncias, buscando vida mais confortável e educação. Ainda sob o regime monárquico, surge a necessidade de compatibilizar três condições teoricamente conflitantes: o regime monárquico, o Estado patrimonialista, e o regime jurídicopolítico liberal, o que só foi satisfeita na medida em que o liberalismo se tornou cada vez mais conservador e distante dos princípios democráticos. O pacto liberal antidemocrático seria revelado formalmente na Constituição do Império, especialmente, após a dissolução da Assembleia Constituinte, quando foram expurgados quaisquer resquícios radicais jacobinos ou democráticos. Estava então selado o pacto conservador de formação do Estado Nacional, que requereria a formação de quadros para compor seu estamento burocrático. Para isto nada melhor que a criação de cursos jurídicos. (PIMENTA, 2014, p. xx)

O ensino jurídico foi, então, o primeiro curso superior do país, criado em 1827. Como não podia deixar de ser, apropriou-se do modelo de aula estipulado pelo *Ratio Studiorum* de 1599. A aula jurídica do período imperial foi marcada pela aula-conferência o que possibilitava a reprodução, por parte da elite dominante, de sua própria formação e disciplina. Tínhamos, pautada na busca por uma independência intelectual da colônia em relação à metrópole, a reprodução do aprendizado da antiga metrópole. Em 1890, não havia homens diplomados suficientes para o serviço público de alto escalão, para o clero. Com exceção dos Seminários, eram apenas 10 escolas superiores, considerando as Faculdades, os Cursos Militares e As Escolas. Os próprios estatutos adotados pelos bacharéis já estabeleciam sua futura relação com o Estado Nacional aos moldes do Brasil colônia. Assim, não há qualquer possibilidade de formação de um sujeito independente culturalmente. Os professores e idealizadores dos cursos jurídicos formaram-se em Coimbra, e essa formação irá se refletir na sala de aula, pois ou eram portugueses que vieram para cobrir a falta de profissionais para o quadro, ou eram filhos das elites brasileiras que lá também se formaram e trouxeram a aula-conferência para o nosso país.

Para distinguir-se, o futuro bacharel em Direito adotou o maior número de símbolos da metrópole como o portar-se, o gosto estético, a linguagem, além de outros elementos que pudessem dar-lhe destaque. Era o título de bacharel que garantia ao filho da oligarquia rural a ponte entre a fazenda e a cidade. Seu domínio na corte europeizada iria completar a transformação do centro de poder do campo para os polos urbanos. No seu afã de europeizar-se, até o mulato bacharel começou a esmerar-se ou requintar-se ao trajar-se ortodoxamente à moda europeia. A busca pelos cursos jurídicos não era feita em virtude de uma vocação que se traduziria em uma aspiração real do saber, mas em função do *status* que esse título o conferia. Ao alunado daquela época, senão desde sempre, interessava-lhe o diploma.

Após a primeira República a realidade do ensino superior é repleta de tensões, pois, com a derrocada do poder oligárquico, e com um aumento sensível de estudantes de direito advindos da classe média em ascensão, chega aos cursos de direito um alunado com perfil diferente, mas o aumento no número de bacharéis apontou para uma formação de baixa qualidade. Embora o perfil do alunado tenha mudado, a forma de se ensinar havia se cristalizado. As universidades, apegadas às tradições e às práticas cristalizadas, esqueceram-se de observar que o perfil do discente havia mudado, o que requeria novas formas de pensar a educação jurídica.

Apesar dos avanços legislativos, o que se observa é que pouca coisa mudou no ensino jurídico entre 1930 e 1972. A aula manteve a sua concepção inicial e os conteúdos

eram ensinados de forma desvinculada da realidade social. A Resolução nº3 do Conselho de Educação Federal de 1972 e a Portaria nº 1.866 de 1994 do MEC "ensejaram melhorias relevantes no ensino jurídico, mas não na aula jurídica" (OLIVEIRA, 2012, p. iv). De acordo com a autora:

> "Consta-se, num levantamento sobre a metodologia do ensino jurídico feito por Melo Filho (2000, P. 38-39), que "63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou *modus operandi* didático exclusivo em sala de aula". Isto significa que a transmissão de conteúdos prontos e acabados ainda é vista como tarefa única do professor. (OLIVEIRA, 2012, p. iv)

Nesta concepção, o ato de ensinar é entendido como sinônimo de apresentar/transmitir o conteúdo que deve ser aprendido pelo aluno. Mas isto, na atualidade, os alunos já têm acesso por meio da internet. Ensinar não pode ser resumido à transmissão de conteúdos. O ato de ensinar deve ser entendido como algo que envolve uma relação de reciprocidade entre professor e aluno. Não se trata de uma atividade linear e de mão única como acontece na simples e mera exposição do conteúdo.

O ato de ensinar revela a própria concepção de linguagem do docente que também será importante para entendermos como o docente compreende o fenômeno jurídico e como ele interpreta o texto jurídico. É por meio da língua(gem) que significamos o mundo dentro de um contexto histórico, cultural, social, político, ideológico. É por isto que a leitura de um texto não pode ater-se apenas aos significados das palavras, mas também as suas conotações carregadas de sentidos e significações que estão sempre em processo de transformação, o que nos permite significar e resignificar o mundo que nos cerca e interpretar a realidade e a ficção. A própria percepção de língua, de mundo e de sujeito foi interpretada de forma diferente em cada momento histórico/cultural/social/político/ideológico/econômico, o que nos permite verificar a dinamicidade do fenômeno da linguagem no meio social em que é analisada.

Bakhtin (1997), ao analisar os paradigmas ideológicos da linguagem em momentos distintos, classificou-os em três concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Quando concebemos a linguagem como expressão do pensamento, estamos nos reportando à concepção gramatical grega, perpassando pela tradição latina durante a Idade Média e Moderna. Esse trajeto teve seu rompimento apenas no século XX com os postulados de Saussure. A primeira gramática ocidental que construiu a noção de certo e errado no uso da língua teve como base para sua elaboração esta concepção de linguagem. Os primeiros estudos que registram essas características são de Dionísio de Trácia do século II a.C. Se observarmos o período de duração dessa visão gramatical, podemos facilmente entender por

que esse conceito se cristalizou e se naturalizou nas práticas de ensino jurídico. Nesta concepção a língua é concebida como um produto linear, estável, acabado que já está na mente do individuo que apenas o enuncia. Trata-se, portanto, de um monólogo que percorre um trajeto interior para o exterior. Todos os fatores externos à comunicação devem ser desconsiderados.

> A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Observa-se o forte apego apresentado pelo *Ratio Studorim* por esta concepção, pois o conteúdo é transmitido pelo professor e ao aluno cabe a realização de inúmeros exercícios de fixação e memorização para a sua reprodução. Reserva-se ao discente a função passiva de reter esses conteúdos e reproduzi-los da forma que lhes foram passados. O discente, na perspectiva da linguagem como forma de transmissão do pensamento, torna-se uma caixa de depósito dos conteúdos transmitidos, não havendo quaisquer aberturas para reflexões, pois uma 'língua correta' pressupõe uma 'forma de pensar correta',o que pode ser alcançado na perspectiva de um ensino jurídico desvinculado de qualquer criticidade por parte do discente que tenha como foco a resposta e não o problema. Enquanto forma de expressão do pensamento, o texto se torna um produto que não pode ser questionado, ele está pronto e não é interativo. Ao alocutário resta apenas receber as informações que lhes são passadas, sem qualquer possibilidade de réplica ativa. Observa-se a incrível semelhança entre essa forma de concepção da linguagem e as aulas expositivas, pois a memorização do conteúdo transmitido, por meio de prática continua e sistemática de exercícios, levaria a sua incorporação pelo aluno.

Nesta concepção a leitura é apenas a exteriorização do pensamento do indivíduo que deve expressar-se corretamente. Ao ler o texto jurídico, o aluno deve buscar o sentido correto do texto. Observa-se que essas práticas ainda são efetuadas no contexto do ensino jurídico em que o aluno deve ter como objetivo a memorização dos conteúdos trabalhados e apenas uma resposta possível para problemas complexos, como se a teoria gramatical fosse capaz de garantir ao individuo um resultado satisfatório na produção, interpretação e aplicação do direito.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação a língua é entendida como um código que se liga aos elementos comunicativos. Assim, realiza-se a transmissão de uma mensagem que é codificada e remetida ao alocutário por meio de um canal. Ao receber os sinais codificados, cabe ao alocutário decodificá-los e os transformar em mensagem

novamente. Esse processo ocorre com "signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir em uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Observa-se que a língua(gem) se torna uma ferramenta para transmitir uma mensagem/informação, um sistema fechado e estável, com regras específicas e objetivas, não havendo qualquer vínculo entre a língua e o seu contexto de produção. A leitura é entendida, nesta concepção, como um mero processo de decodificação. Nesta perspectiva, o ensino jurídico é realizado sem qualquer contextualização e a prática e a repetição levariam o aluno à aprendizagem, porém, sem quaisquer questionamentos em relação aos modelos a serem reproduzidos.

A concepção de língua(gem) defendida por Bakhtin e o círculo, conforme Bakhtin e Volochinv (1992), é a de linguagem como forma de interação. Nesta concepção a interação é um processo natural da língua que se constitui de modo ininterrupto por meio da interação verbal e social. Não se trata de um sistema estável com constituições idênticas e fixas no processo comunicativo. Assim, os interlocutores realizam atividades de trocas de experiências, conhecimentos, interesses etc. e assim se constituem como agentes sociais por meio da linguagem. A língua não é apenas uma elaboração mental a ser transmitida para o meio social, o que ocorre é que as ideias, conceitos, situações são responsáveis pelo processo de produção do enunciado. Nesta concepção, a formação do enunciado depende das condições social, econômica, histórica, ideológica, cultural, interferindo no individuo. O texto passa a ser entendido "como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos" (KOCH, 2002, p. 17).

Ao adotar uma concepção de língua(gem) como forma de interação em suas aulas, o professor ratifica a ideia de que o indivíduo não usa a língua apenas para expressar o pensamento e demonstrar conhecimento, mas sim para viver, trabalhar, comunicar-se, alegrar-se, solidarizar-se, compartilhar sentimentos, reflexões, pensamentos, dentre tantas outras atividades. Trata-se de um constante trabalho com a linguagem, falando, ouvindo, lendo, escrevendo, pensando, andando, ou seja, sendo um elemento ativo por meio da linguagem. Por meio desse conceito, não há como entender a língua(gem) como um sistema fechado, mas como sendo resultado de uma comunicação aberta, interativa, múltipla. Sendo a língua(gem) instrumento sem o qual não há como operacionalizar, trabalhar com Direito, a forma como o professor a concebe influenciará no seu modo de pensar e trabalhar com o ensino/aprendizagem nas suas aulas.

2. ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS CURSOS DE DIREITO

No coração a gente tem é coisas igual ao que nem nunca
em mão se pode ter pertencente
João Guimarães Rosa

Como apresentado no item anterior, a forma como o professor concebe a língua(gem) terá forte influencia sobre o modo como ele conduz as suas aulas, defendemos aqui que uma concepção de língua(gem) que tenha na dialogia seu ponto de partida e no sócio-interacionismo discursivo a sua efetivação poderá se beneficiar do texto literário, por meio da etnografia literária e de um trabalho interdisciplinar/transdiciplinar, para a realização de um ensino/aprendizagem jurídico que tenha o aluno como principal agente transformador.

Para vivenciar tal aventura o professor precisa ter a mente aberta, pois será necessário colocar de lado alguns construtos teórico-metodológicos que se cristalizaram com o passar do tempo com os quais fomos ensinados e temos operado em nossa vida docente. Também será necessário deixar o conforto de certos axiomas sobre os quais temos assentado o nosso fazer docente, assim, é imprescindível despirmo-nos de algumas crenças que têm balizado nossas práticas acadêmicas para que possamos caminhar rumo ao 'fazer diferente' na tentativa de um 'fazer melhor'.

Esta tentativa de 'fazer melhor' não deve residir numa ilusão binária excludente e explanatória, afinal, não se substitui uma pretensa objetividade por outra nem se cria novas verdades. Em se tratando de uma área das ciências sociais aplicadas que quer intervir ou falar à prática social, não se pode objetivar muito mais do que a promoção de uma discussão que se configurar num fazer pedagógico mais antenado com o alunado e com contexto sócio-histórico-cultural-econômico da atualidade.

A proposta reside na utilização de textos literários a partir de uma etnografia literária, que tem na etnografia, método utilizado pela antropologia para a coleta de dados baseado no contato intersubjetivo entre o antropólogo e o seu objeto de estudo. No nosso caso, temos na etnografia literária uma forte aliada para a coleta de dados antropológicos, mais especificamente, culturais, políticos, sociais, religiosos, institucionais e jurídicos do Brasil. Assim, busca-se desconstruir o termo clássico de literatura, e fazer do leitor/discente do curso de Direito esse novo antropólogo, sendo o livro de literatura o seu *corpus* de estudo.

Sendo a literatura uma manifestação cultural e artística de um povo, ela tem a palavra como sua matéria-prima, ela é, assim, produto da imaginação criadora de seu autor e de seu tempo. Podemos então entender tratar-se de uma manifestação documental histórico-ficional

que revela, através da criatividade de seu autor a sociedade do seu tempo. O texto literário, quando analisado sob a perspectiva do Direito, pode revelar-nos posicionamentos, culturas, ideologias, histórias, formações discursivas etc. muito úteis para uma profunda compreensão e reflexão do/sobre o fenômeno jurídico. É neste sentido que propomos a leitura dos textos elencados abaixo, sempre considerando o alcance que texto literário de ficção tem em relação aos efeitos de sentido.

2.1. O TEXTO LITERÁRIO EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

É por meio dos procedimentos de singularização que o artista oferece ao seu interlocutor um texto desautomatizado da linguagem ordinária, oferecendo assim novas ideias e informações a temas cotidianos que já se encontram "pasteurizados" e neutralizados pelo uso recorrente. Esses procedimentos levam a uma crise nos hábitos regidos pelas informações automatizadas e provocam no leitor uma revisão das suas expectativas e até mesmo de sua percepção do mundo. Pode-se dizer que o texto literário está sempre marcado por evidenciar aspectos criativos e estéticos de uma dada realidade ficcional. É assim que a literatura fala sobre a cultura de um povo e nos apresenta a leitura da sociedade em um determinado momento histórico por meio de poemas, romances, contos, crônicas, dentre outros gêneros literários que estão sempre dialogando com seu contexto de produção, seja para criticá-lo ou para corroborar as ideias e valores postos em cada tempo.

Neste sentido, o texto literário pode nos auxiliar a compreender vários contextos passados pela sociedade. Podemos realizar, por meio da leitura literária, análises relacionadas a diversos fatores implícitos na sociedade que poderão auxiliar o profissional da área do Direito a melhor compreender os contextos sociais a partir da análise da obra literária.

Como sabemos, os primeiros textos produzidos no Brasil foram escritos por portugueses que aqui chegaram. Assim, eles podem ser considerados como verdadeiras cópias do que se fazia na Europa. Eram textos escritos por portugueses para portugueses sobre o Brasil. Assim como o Direito, não é possível compreendermos o discurso literário se não entendemos o contexto histórico no qual está inserido, isto é, os fatores externos ao texto em diálogo com os recursos estilísticos de cada época. Essa afirmação nos permite dizer que a leitura de uma obra literária não representa apenas uma leitura em si, ela implica um processo de intelecção, a busca pelo entendimento do que foi lido, que possibilita dar significação à obra. Além disso, as palavras mensageiras de fios ideológicos que se unem para formar o discurso, quando usadas em uma obra literária, tornam-se polissêmicas, carregando em si

múltiplos significados que somente podem ser acessados pelo seu leitor, pois não há para o texto, seja ele literário ou jurídico, um sentido original, fixo e linear.

Ao retomarmos os primeiros textos produzidos em terras brasileiras com nossos alunos já percebemos essa polissemia, pois os sentidos atribuídos a eles já não são mais os mesmos do século XVI. Eram textos que tinham por objetivo comunicar à Coroa Portuguesa o que se passava nas terras da colônia. Estas cartas faziam referência a um território vasto e rico que, portanto, teria que ser defendido da cobiça e da pirataria de outros países, como os franceses e os espanhóis. Foi então que a Metrópole Portuguesa apresentou-se para zelar pelo bem dos índios que aqui viviam. Logo, em 1549, os jesuítas chegaram ao Brasil para realizar o processo de catequização e educação dos índios, uma leitura atenta dos textos daquela época pode nos revelar, hoje, como a cultura indígena foi contaminada pela visão teocêntrica de mundo do povo europeu. O índio foi sendo aculturado pelo homem branco colonizador, levando ao quase apagamento da cultura indígena. Além da presença dos jesuítas, havia uma forte presença de viajantes que por aqui passavam. Essas eram as três categorias responsáveis pelas primeiras escrituras nacionais.

A Carta de Achamento do Brasil de 1º de maio de 1500 pode ser lida na sua íntegra no endereço eletrônico: <htttp://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>. Nela Pero Vaz registra suas impressões, em um texto cheio de detalhes, sobre a nossa terra e os seus habitantes. Ele também sugere à Coroa algumas ações para demarcar a dominação. Embora trate-se de um documento histórico, pode-se observar a linguagem elevada com que descreve os índios, uma linguagem revestida de elementos metafóricos que conferem ao texto um acabamento estético, e por isso, a conotação de uma escrita literária. Além da questão estética, é possível analisar nesta carta passagens em que a malícia dos portugueses em relação aos índios e à dominação das terras ficam evidentes, portanto, é possível a realização de uma leitura crítica desse texto.

> Um deles, porém, pôs olho no colar do capitão e começou d'acenar com a mão para a terra e despois para o colar, como que nos dizia que havia em terra ouro. E também viu um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e então para o castiçal, como que havia também prata. Mostraram-lhe um papagaio pardo, que aqui o capitão traz, tomaram- no logo na mão e acenaram para a terra, como que os havia aí. (Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>. Acessoem: 13 de julho de 2015).

Neste outro trecho, podemos observar a malícia do colonizador ao relatar o fato das índias andarem nuas. Observa-se aqui, a vergonha, ou melhor dizendo, a falta de vergonha com a qual os portugueses olhavam as índias, a descrição é minuciosa, desde aspectos

psicológicos como gentileza, limpeza dos cabelos, a aspectos físicos como a cor dos cabelos, tamanho, detalhes das partes intimas.

> Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos, pelas espáduas; e suas vergonhas tão altas e tão çarradinhas e tão limpas das cabeleiras que de as nós muito bem olharmos não tínhamos nenhuma vergonha.
> (Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2015).

O que temos na carta de Caminha é o estranhamento deste em relação à cultura do índio e, por outro lado, a intenção de dominá-lo considerando a ingenuidade e mansidão do nativo.

Outros textos que foram produzidos em terras brasileiras foram as crônicas de viagem escritas por europeus que aqui passavam como viajantes. Dentre eles podemos destacar o texto Duas Viagens ao Brasil, escrito pelo alemão Hans Staden. Seus textos tiveram na Europa uma significativa repercussão, pois o alemão apresenta o Brasil com erotismo. Ademais, em uma de suas duas viagens, embora Caminha tenha descrito todos os índios como cordiais, nem todos o eram. Foi quando Staden se deparou com uma dessas tribos não cordiais que ficou prisioneiro por nove meses. Deste período Staten retira o conteúdo de seus relatos e narra a violência que sofreu e ameaças de morte. O viajante relata que ganhou a liberdade por ser um homem inteligente, de têmpera e, principalmente, por ter fé em Deus. Ele também relata sobre os rituais antropofágicos das tribos, o que foi determinante para o europeu construísse em seu imaginário a ideia da terra brasílica como sendo o país dos canibais. Esta imagem por sua vez acarretou na ideia da dualidade civilização X barbárie. Assim, a Europa seria a civilização, de pessoas cristãs, cultas e o Brasil seria o espaço da barbárie, onde os brancos europeus eram presos, as tribos sem religião cultivavam a deuses e a morte do branco era tida como prêmio. Assim, em que pesem a contribuição para difundir a imagem do Brasil na Europa e o fato desses relatos serem basilares para o entendimento da cultura indígena do século XVI, não há como negar que esses documentos contribuíram para a ideia de uma nação exótica e violenta.

Destacam-se, ainda, os textos de formação escritos pelos jesuítas. Esses textos trouxeram uma nova configuração textual, acrescentaram os textos dramáticos (teatrais), diálogos e poemas, sempre com a finalidade de catequizar o índio. Dentre eles podemos destacar a obra o Diálogo sobre a conversação do gentio de 1557, do padre Manuel da Nóbrega, neste texto podemos levantar um leque de questionamentos práticos sobre os métodos de evangelização do colonizador. Embora reconheçamos a relevância dos jesuítas

para a formação educacional do nosso país, não podemos deixar de mencionar a visão de Nóbrega sobre o índio como sendo um ser sem religião, sem lei e que, portanto, catequizá-lo é uma forma de suprir essa carência espiritual. Para Nóbrega, era necessário praticar a boa ação de evangelização para salvar sua alma e atrair os gentios pelo bom exemplo. Nóbrega supera a questão da alma dos índios, que inicialmente era pensada como inexistente dado ao seu comportamento selvagem, e os compara aos judeus, romanos e gregos, que nas gerações antigas também procediam de forma bestal, com adoração de pedras, vacas, bezerros de metal etc. (ARAÚJO, 2005).

Outro padre que se destaca é José de Anchieta, dentre os gêneros literários que produziu destaca-se o dramático. Em Auto de São Lourenço, Anchieta tem por objetivo difundir a fé católica, e para isto vale-se de preceitos de moralidade e de discussões sobre o bem e o mal sempre com ênfase para o bem. Seus personagens são conceitos personificados, ou seja, são valores morais que se tornam personagens. Observa-se a influência do teatro português humanista que tinha em Gil Vicente seu maior representante, este autor também personificou conceitos em seus autos. Veja no trecho abaixo parte da fala do demônio Guaixará que ilustra a ideia de que o índio carece do Deus cristão e ridiculariza a figura do indigena, pois o mal vem de fora e pode destruir-lhe a alma. O mal vem do fumo alucinógeno, do caium, e do ato mais cruel que é devorar a carne do inimigo.

> Boa medida é beber
>
> cauim até vomitar.
> Isto é jeito de gozar
> a vida, e se recomenda
> a quem queira aproveitar.
> Que bom costume é bailar!
> Adornar-se, andar pintado,
> tingir pernas, empenado
> fumar e curandeirar,
> andar de negro pintado.
> Andar matando de fúria,
> Amancebar-se, comer
> um ao outro, e ainda ser
> espião, prender Tapuia,
> desonesto a honra perder (ANCHIETA, 1997, p.48).

Embora Bosi (1992) reconheça a importância do teatro de Anchieta, assim como a ação dos jesuítas na formação da nossa sociedade, ele enfatiza que não podemos esquecer do fato de Anchieta ser discípulo de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, o que por sua vez justifica o seu desejo em incutir na alma do índio o horror ao pecado, com visões, no mínimo aterradores do além.

No século seguinte, com os avanços proporcionados pela Reforma Protestante e os movimentos que levaram à Reforma Católica, o texto literário também sofrerá modificações. Os ideais antropocêntricos do Renascimento começam a ser combatidos e dão lugar a uma arte que espelha o dogmatismo da Igreja Medieval. Com a ascensão da burguesa, o mercantilismo e o paradoxo estabelecidos pelo antropocentrismo e o teocentrismo, as composições do século XVII vão expressar uma visão pessimista do homem, esta visão nasce da certeza de que a Inquisição Católica era arbitrária aos intelectuais. Embora o contexto brasileiro seja diferente do contexto europeu em termos econômicos, políticos e culturais, por sermos colônia de Portugal, o Tribunal de Inquisição Católico também agiu por aqui. Assim, temos um panorama que expressou todo o contraste desse período, a espiritualidade e o teocentrismo retomados da Idade Média com o racionalismo e o antropocentrismo do Renascimento. Assim, a produção literária no Brasil foi influenciada pela europeia, embora tenha assumido algumas características próprias.

Durante o século XVIII, a Europa assistiu à elevação da burguesia, embora o regime Absolutista e a Igreja Católica, desse à nobreza o controle da sociedade, no entanto, já não era possível controlar a influência da burguesia, o que se verifica na produção literária da época. Na concepção de homem do século XVIII era necessário compor uma obra literária que retomasse os padrões clássicos artísticos do Renascimento, deixando a dualidade que expressava o homem em conflito.

É assim que no século das luzes, a força da Inquisição vai perdendo espaço para a retomada do saber, para uma arte leve, presença da mitologia grega e dos valores que remetem ao equilíbrio do homem em ascensão.

Neste período a economia mineradora fez de Minas Gerais importante polo cultural e econômico do país, e Rio de Janeiro e, em menor escala, São Paulo passaram a ser povoadas, saído assim do isolamento em relação a Minas, Pernambuco e Bahia.

Os ideais do iluminismo – igualdade, liberdade, fraternidade – que enchiam a vida europeia, principalmente na França onde a burguesia já se preparava para a tomada do poder, que ocorreu em 1789, com a Queda da Bastilha, também são nutridos em terras brasileiras, em Minas Gerais, a inconfidência mineira também tinha por objetivo tirar o poder da Coroa

Portuguesa. O texto literário dessa época será marcado pela retomada dos valores da Literatura clássica. Além de utilizarem termos em latim que referenciavam e exaltavam os elementos da literatura clássica, os autores utilizavam pseudônimos latinos para impedir que fossem identificados pela igreja, pois esta ainda exercia influência sobre as produções literárias, podendo até proibi-las.

Vejamos os versos de Claudio Manoel da Costa, de Poemas Escolhidos, vejamos de que modo os elementos latinos são referenciados.

> *Quem deixa o trato pastoril amado*
> *Pela ingrata, civil correspondência*
> *Ou desconhece o rosto da violência,*
> *Ou do retiro a paz não tem provado*
> (COSTA, s/d, p. 07).

Nos versos, o eu-lírico, isto é, a voz que se manifesta no poema, chama a atenção ao que se distancia do pastoril amado, ou seja, do campo, para viver na cidade, pois o que assim age, não conhece a violência da cidade ou nunca provou da paz que a vida retirada do meio urbano oferece. Assim, temos o *fugere urbem* sendo expresso, assim como a valorização do *lócus amoenus*, ou lugar tranquilo.

Passado o século XVIII, um novo contexto social se formou. A Europa vive o momento de grande desenvolvimento industrial e conta com a burguesia no poder. Junto ao acelerado processo de industrialização europeu, surgem questões de ordem social, como a má distribuição de renda, o lugar do proletariado e da burguesia na sociedade. Todo esse contexto irá influenciar o fazer artístico e literário, não somente na Europa, mas também no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XIX, deparamo-nos com o Romantismo que valorizava sobremaneira o modo de vida burguês, seus hábitos e costumes. Mas, à medida que os problemas sociais saltam aos olhos, um novo olhar sobre a sociedade e suas configurações fez com que os autores produzissem textos que mais se assemelhassem com a realidade vivida naquele período. Falamos do surgimento do Realismo, por meio do qual a realidade passa a ser expressa. A Literatura Brasileira ganha matizes bastante realistas neste período, além de muitas obras buscarem exaltar as coisas do Brasil. Nomes como Alencar e Machado de Assis são lembrados como muito representativos no desenvolvimento da Literatura do século XIX, contribuindo, inclusive, para o amadurecimento de nosso sistema literário.

No poema "Canção do Exílio", Gonçalves Dias exalta sua pátria e Portugal, onde o poeta cursou Direito, é descrito como sem a natureza exeburante e bela que oferece o Brasil. Outro poema muito significativo de Gonçalves Dias é Marabá:

> Eu vivo sozinha, ninguém me procura!

Acaso feitura
Não sou de Tupá!
Se algum dentre os homens de mim não se esconde:
— "Tu és", me responde,
"Tu és Marabá!"
— Meus olhos são garços, são cor das safiras,
— Têm luz das estrelas, têm meigo brilhar;
— Imitam as nuvens de um céu anilado,
— As cores imitam das vagas do mar!
(Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/goncalves-dias/maraba.php>. Acesso em: 03 de agosto de 2015).

A discussão proposta pelo poeta será ampliada por Alencar em *Iracema* e pelos poetas modernistas em 1922. Trata-se do lugar do índio na sociedade brasileira. O índio é tomado como herói pelos poetas românticos, por ser ele o representante genuíno de nossas terras. Porém, sabemos que a idealização do índio ocorre somente na Literatura, pois na verdade, ele nunca foi tratado como herói, tampouco teve sua imagem idealizada pela sociedade. A índia que, sendo fruto da miscigenação, questiona qual é o seu lugar, pois não é reconhecida pelo branco, uma vez que tem sangue indígena e, por outro lado, seus traços europeus, como os olhos verdes, cor da safira, fizeram com que a tribo não a reconhecesse como integrante. Desse modo, ela pergunta aos poucos que dela não se escondem se é ou não pertencente à tribo dos Marabás. Com esse poema, Gonçalves Dias demonstra ter compreensão dos problemas inerentes à população de países miscigenados, como o Brasil. Verificamos que até hoje o lugar do mulato, do índio e do negro é discutido em nosso meio.

Como podemos observar neste breve histórico sobre o texto literário, este não pode ser desvinculado da sociedade e é esse o traço que devemos marcado em nossas aulas, seja para confirmar ou para se contrapor à realidade vivida pela sociedade.

2.2. POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO

A fim de levar ao discente, graduando em Direito, os textos clássicos da literatura para que possam realizar análises críticas relacionadas à construção discursiva da sociedade, alguns textos literários, sempre muito atuais como: "O Crime do Padre Amaro" e "O Primo Basílio", de Eça de Queiros, podem ser utilizados para mostrar-lhes como o autor traz para o seu texto a crítica social da vida portuguesa, discute os valores burgueses e, já naqueles longínquos anos de 1875-1878, critica a corrupção clerical. Assim, os discentes poderão observar o quão atual é o texto de Eça de Queiros e como este texto dialoga com os problemas sociais e políticos por nós vividos já na segunda metade da segunda década do século XXI. Observa-se que o autor já não concordava com "a arte pela arte" e tecia críticas severas ao

meio social por meio de narrativas objetivas, descrições minuciosas e analise dos tipos sociais físicos e psicológicos (PARADISO, 2015, p. 79). Dessa forma, Eça de Queiros deixava marcada sua posição em relação à reforma social da sua época.

Outro texto extremamente atual do mesmo autor que certamente poderá discussões muito interessantes e levar os alunos a questionares certos conceitos atuais é "Os Maias", com o qual o professor poderia trabalhar e propor que os discentes resgatem e analisem as críticas sociais presentes no texto e que apresentem soluções para algumas das mazelas sociais apresentadas nessa obra. Do mesmo autor, outras obras que poderiam servir como objeto de estudo, que poderiam render profícuas discussões são: O Primo Basílio, A Relíquia, O Mandarim, textos que retratam a sua crítica social; o Crime do Padre Amaro, A Capital, Alves e Cia, O Conde de Abranhos com temáticas tão atuais como a corrupção e as mentiras da vida política.

Em relação às discussões e aos estudos etnorraciais e o papel do negro na literatura, podemos nos servir das "literaturas africanas do PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa", de autores como Mia Couto e Pauline Chiziane (Moçambique), Germano Almeida e Manuel Lopes (Cabo Verde), Odete Semedo (Guiné-Bissau), Francisco J. Teixeira e Francisco da Costa Alegre (S. Tomé e Príncipe), Luandino Vieira, Pepetela, Ondjaki, José Eduardo Agualusa, Alfredo Troni (Angola). Esses autores nos trazem um novo modo de fazer literatura, com elementos literários como a oralidade, o animismo, a volta ao passado e o resgate de identidade e nação que expressam a africanidade. Essa literatura, como afirma Paradiso (2015), para além da obrigatoriedade que lhe conferem as Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 que preveem a inclusão, nos currículos nacionais da educação básica e superior, da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, "apresenta uma literatura de um continente que foi substancialmente importante à formação cultural do nosso país" (PARADISO, 2015, p. 189). A leitura de textos desses autores africanos desmistifica a ideia de que nossa língua estaria atrelada à norma gramatical engessada de origem europeia, e nos mostra a expansão transnacional desse idioma e a variedade e liberdade linguística apresentada no texto literário. (PARADISO, 2015, p. 189).

Neste sentido, ao abordarmos as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa em sala de aula, não podemos deixar de apresentar aos nossos alunos questões relacionadas à cultura do nosso continente "mãe" e da própria língua portuguesa que deixa de ser europeia, africana, para ser afro-portuguesa. Temos que estar conscientes de que a abordagem das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa nos pode propiciar a realização de um trabalho sobre a diferença, sobre as políticas identitárias a partir da mesma língua.

Devemos entender que essas literaturas são escritas em língua oficial portuguesa e seus autores são africanos, assim, não podem ser confundidas com as literaturas coloniais que, mesmo sendo escritas por alguns africanos, não representam a mentalidade africana, mas sim a do colonizador português.

O aluno poderá perceber que as produções literárias africanas de expressão portuguesa foram relevantes na luta pela libertação colonial "fazendo o papel de "texto protesto"" (PARADISO, 2015, p. 192), e ainda hoje possui um papel importante que é o de reescrever e resgatar a verdadeira história africana, não a contada pelo colonizador, mas a vivida pelo povo africano. É importante que o aluno saiba que trata-se de um novo olhar para a história, da desconstrução do lócus da enunciação (Quem fala e de onde fala). Não há como não relacionar o seu estudo com a História e com o Direito, ou seja, trata-se de um trabalho interdisciplinar por natureza.

Outro aspecto que pode ser trabalhado nas aulas é o fato de que, embora sejam heterógenas por serem produzidas em lugares geograficamente diferentes, com várias composições étnicas e linguísticas, em países que tiveram processos colonizadores e percursos políticos diferentes, essas literaturas são unidas pela temática e pela consequência do processo colonial, são países que compartilham a questão da colonização, do imperialismo e do neoimperialismo, o que faz com que esses países se aproximem em solidariedade e apresentem os desdobramentos do processo colonial de várias formas. (PARADISO, 2015, p. 192)

A questão da diáspora também pode ser apresentada aos nossos alunos, pois em torno de 11 milhões de africanos foram forçadamente deslocados e escravizados na América entre os séculos XV e XIX, são pessoas que foram obrigadas a deixar sua terra, mas não perderam suas raízes, pois as mantêm por meio da religião, da cultura e da língua. Não há como não abordar esse trauma coletivo sofrido pelos africanos e relatados, com riqueza de detalhes, nos textos literários do PALOP.

Uma forma de abordagem da literatura africana é por meio da literatura comparada. Uma possibilidade seria, por meio da estratégia da aproximação, apresentar aos alunos alguns critérios e conceitos utilizados pelo comparatismo entre a literatura brasileira e a literatura africana do PALOP, o que possibilitaria a discussão sobre algumas imbricações existentes entre os textos. Para a realização deste trabalho, pensamos que o texto do moçambicano Mia Couto "Histórias Abensonhadas", mais especificamente "Noventa e três", e o texto de Guimarães Rosa "Presepe", de Tutaméia – Terceiras Estórias poderiam ser utilizados para a realização dessa aproximação, pois o próprio autor moçambicano reconhece essas

aproximações ao dizer que há em seu texto características moçambicanas em diálogo com a literatura de Guimarães Rosa. (MAQUEIA, 2007). Como sabemos, embora com soluções diferentes, ambos trazem traços da colonização, o que lhes possibilita a comunicação por meio da solidariedade literária. Assim, tanto o autor brasileiro como o autor de Moçambique trazem reflexos da colonização em seus textos.

Assim, a literatura ficcional desses autores apresenta um diálogo cultural em narrativas enraizadas que refletem o momento histórico de cada país e contexto. Ao apresentar o texto oral do sertanejo, Guimarães Rosa traz para a ficção os brasileiros excluídos e marginalizados por não serem proprietários de terra. Assim, Rosa dá voz ao texto oral não letrado que é relegado a ter uma vida subalterna. No texto de Mia Couto a cultura tradicional africana é valorizada, o autor apresenta a crise econômica e cultural que ainda permeia a sociedade em seu país mesmo depois da independência colonial. O autor expressa em seu texto ficcional a visão histórico-social de toda uma coletividade.

Autores como Mia Couto e Guimarâes Rosa propõem olhares sobre o povo do seu país por meio da encenação da oralidade, dos provérbios apresentados, dos neologismos e da presença de marcas que remetem à ancestralidade. Nos dois textos, podemos verificar a semantização da oralidade de forma criativa e lúdica, por meio de uma retórica anímica. Assim, os sentidos de uma expressividade mais ampla são recuperados. Observamos que os autores subvertem ao controle e opressão exercidos pela língua ao trazerem para o seu texto a variante não oficial, do povo. Os autores manipulam a língua, e, como intérpretes da realidade sócio-cultural de um povo, dão vozes ao povo marginalizado em seu texto de ficção. A realidade do povo é retratada na escrita "oralizada" desses autores. Suas narrativas trazem o universo da oralidade para o mundo da escrita.

Mas o diálogo entre os dois textos não reside apenas no fato de ambos trazerem o registro oral para seus textos escritos. Observa-se que estrutura das narrativas utilizada por Rosa e Couto, a forma como as vozes aparecem, os temas abordados, as personagens apresentadas também guardam semelhanças. A própria escolha do signo linguístico "estórias" e não histórias nos aponta para o valor estético do conto popular.

Guimarães Rosa apresenta em seus 40 contos da coletânea Tutaméia narrativas que retratam a vida simples do interior que acontece em lugares como vilas, matas, estradas de Minas Gerais, rios, lugares muito simples e rudes. O autor dá vida a paisagens, plantas e bichos que compartilham o universo com as personagens.

Estórias abensonhadas também apresenta contos curtos em narrativas que utilizam a linguagem dos sonhos, um universo onírico e religioso. Assim como Rosa, Couto trata a

realidade de forma lúdica. As palavras ganham vida em temas lírico-fantásticos. Além do lirismo das narrativas, em vários momentos, podemos observar como as palavras são reinventadas em vários níveis – semânticos, sintáticos, lexicais – o que possibilita uma pluralidade efeitos de sentido.

Os dois contos são contos curtos, trazem a figura do velho como ser passivo no interior da família e trazem breves momentos de felicidade. Os velhos protagonistas trazem para a estória suas vivências, seus costumes. Esses velhos são apresentados no interior das suas relações familiares em épocas distintas. A história, inspirada no nascimento de Jesus, do conto Presepe nos fala do tio Bola de 80 anos. Ele aproveita que a família não estava em casa na noite de Natal e cria no curral da fazenda a sena do presépio, para isto ele usa o burrinho de cela Jacatirão, o boi Guarani, o cocho e seu próprio corpo. Já em Noventa e Três, o protagonista é um velho ancião cego que, embora esteja rodeado dos seus familiares no dia do seu aniversários de 93 anos, se sente isolado e desajustado dos outros membros da família. Sentindo-se desconfortável e solitário, ele sai de casa durante sua festa e vai se encontrar com seus amigos, um menino de rua e um gato para poder comemorar seu aniversário com eles.

Por meio da leitura desses textos podemos discutir com nossos alunos sobre essa temática, sobre o isolamento dos velhos em nossa sociedade não são algo regional, pois esta é uma temática universal. A forma como isolamos nossos velhos, como eles são marginalizados pelo restante da família, o descaso que sofrem, e a carência que sentem mostradas pela forma como procuraram amenizá-la com os animais em Presepe, e com o menino de rua e o gato em Noventa e Três.

Este poderia tornar-se num excelente momento para a discussão do Código do Idoso, também pode ser propício para a realização de um trabalho de leitura do texto literário aliado a uma proposta de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, entre o se deve ensinar, temos que fazer escolhas dentre alguns objetos. Acreditamos que essa escolha deve ser regida pelo principio das necessidades de ensino que respondam à pergunta: “Para esses alunos, dessa comunidade de práticas, visando formar um bacharel com tais e tais características, que textos, temas e abordagens eu devo escolher dentre os objetos que devem ser ensinados?” Dependendo dos critérios sobre os quais recair nossa escolha (protagonismo, criticidade, ética, segurança, multiculturalidade,

cidadania etc.), e da comunidade de práticas a que eles pertençam, podemos restringir nosso universo de escolha dentre esses objetos.

Em muitos momentos, a abordagem do Direito por meio da construção discursiva da sociedade realizadas nos textos literários ficcionais pode constituir-se como elemento de reflexão em relação aos conceitos e princípios com os quais trabalhamos e que norteiam os institutos do Direito. Também a reflexão sobre questões sobre língua, linguagem e interpretação do texto literário poderá servir-nos em nossos movimentos hermenêuticos de abordagem do texto jurídico.

É importante ressaltar que essas escolhas não são neutras, inocentes, nem impunes, pois o tempo escolar que tomamos para o ensino de um determinado objeto presentifica um dentre os muitos objetos que serão excluídos. A inclusão de um determinado objeto, uma determinada abordagem implicará sempre na exclusão de outros. Assim, cabe ao professor pensar sobre suas práticas, refletir sobre suas escolhas, pois em educação nada nunca é neutro, e a tarefa do professor é justamente fazer escolhas e encaminhamentos conscientes.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. *Processos de ensinagem na universidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

ANCHIETA, José de. *O Auto de São Lourenço*. Introdução, tradução e adaptação de Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia / Edusp, 1988.

ARA ÚJO, Paulo Henrique Coelho Fontenelle de. Análise "*Diálogo sobre a conversão do gentio*". Usina de Letras. 2005. Disponível em: <http://www.usinadeletras. com.br/exibelotexto.php?cod=5818&cat=Ensaios&vinda=S>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953-3/ 1979].

BANDEIRA , Manuel. *Itinerário de Pasárgada***.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília, DF: INL, 1984.

_____. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOSI, Alfredo. *A Literatura Brasileira*: O Pré-Modernismo, 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *História concisa da Literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antônio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. *O Romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitás, 2002.

_____. *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos. Vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____**.** *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1959.

_____. *A Educação pela noite e outros ensaios.* Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CEZAR, P. *Concepções de frases em ninhos de água.* Rio de Janeiro: Sete Letras, 2002.

COUTO, Mia. Estória abensonhadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ELIOT, T. S. *A essência da poesia: estudos e ensaios*. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRA , Paulo. *A importância do ato de ler:* em três textos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

_____, *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, P. *Cibercultura.* Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____, *As Tecnologias da Inteligência***:** O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal:* prelúdio de uma filosofia do futuro. São Paulo: Cia das Letras, [1886]2003.

OLIVEIRA, J. F de. Apresentação. In: OLIVEIRA, J. F. de. MIGUEL, P. C. (orgs.) *Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

PARADISO, S. R. Literatura Portuguesa e Países Lusófonos. In: CENTRO UNIVERSITÁRIO MARINGÁ. Núcleo de Educação a Distância. Maringá-PR: Unicesumar, 2015.

_____. Teoria da Literatura. In: CENTRO UNIVERSITÁRIO MARINGÁ. Núcleo de Educação a Distância. Maringá-PR: Unicesumar, 2014

ROSA, João Guimarães. Tutaméia. Terceiras Estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SOUSA SANTOS, B. de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Os processos da globalização. In___(org.). *A globalização e as ciências sociais.*

São Paulo: Cortez, 2005.

_____, *Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos*. 2008. Disponível em:

http://osinimigosdoestado.blogspot.com.br/2008/08/divulga-se-aqui-o-artigo-poruma.html Acesso em: 09 de fevereiro de 2013.

_____, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.* 2 ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

WARAT, L. A. *Introdução geral ao direito:* O direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

TRA VAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: . *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo***.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

XAVIER, Carlos Antônio. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e Gêneros Digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.