



RDL

REDE BRASILEIRA
DIREITO E LITERATURA

NOTAS SOBRE A FICÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DO DIREITO¹

AGUSTÍN PARISE²

TRADUÇÃO DE JOISE ANAÍ CORRENT
E RUBEN DANIEL CASTIGLIONI

RESUMO: Este estudo apresenta a ficção como uma ferramenta para o ensino do direito. Chama a atenção de docentes e alunos acerca do uso da ficção para examinar as diversas áreas do direito. O tema é abordado a partir de duas perspectivas. Em primeiro lugar, se explora como os autores de ficção elaboram seu próprio direito, sendo fornecidos exemplos oferecidos pelo folclore, pela ficção científica e por obras teatrais, destacando que o direito é um elemento importante nas estruturas argumentativas e que vale a pena estudá-lo. Em segundo lugar, se analisa como os juristas criam seus próprios cenários fictícios, observando-se o método socrático, o aprendizado baseado em problemas e a elaboração de obras de teatro, tudo como veículo para o ensino do direito. Assim, se demonstra que o direito e a ficção não são antagônicos ou incompatíveis. Ambos podem coexistir, seja para oferecer argumentos a um autor de ficção, seja para obrar como método didático e pedagógico nas mãos de um jurista.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado Baseado em Problemas (ABP); Ensino do direito; Ficção jurídica; Folclore; Método socrático.

¹ O presente estudo utiliza elementos das apresentações orais realizadas pelo autor nos três primeiros encontros internacionais “Ficción y Derecho”, realizados na Faculdade de Direito da Universidad de Buenos Aires, em 1º de agosto de 2015, 30 de julho de 2016 e 29 de julho de 2017.

² Professor da Faculdade de Direito na Maastricht University (Holanda). Doutor em Direito pela Universidad de Buenos Aires (Argentina). Mestre em Direito pela Louisiana State University (USA). Doutor em Direito pela Maastricht University, Maastricht, Holanda. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9775-6749>. E-mail: agustin.parise@maastrichtuniversity.nl.

1 INTRODUÇÃO

A ficção é uma ferramenta dúctil e maleável para o ensino do direito. A ficção pode ser útil quando se tenta alcançar a flexibilidade de que o direito tantas vezes carece. Esta ferramenta oferece um universo infinito de possíveis soluções, já que as diversas elaborações de ficção podem ser consideradas como laboratórios para estudar e entender sistemas jurídicos. De fato, como alertou James B. White—há décadas—, “o direito oferece um mundo” (White, 1985, p. xiii) e é tarefa do jurista explorar esse mundo.

Uma aproximação à ficção pode ampliar o foco e o estudo dos temas sujeitos à observação, para melhorar os já existentes ou os futuros³. O que motiva a busca de soluções em outros sistemas que possam ser melhores (Zweigert y Kötz, 1998, p. 34) é, frequentemente, a falta de satisfação com a solução do próprio sistema. Este desejo ajudaria a transformar o advogado em jurista. Este último não se limita a estudar o direito vigente tal qual é, fora de todo contexto científico e social, pelo contrário, entre outras qualidades, indaga sobre as origens e a recepção dos institutos jurídicos em distintos pontos geográficos e períodos de tempo (Parise, 2002a, p. 36).

A utilidade da ficção para o ensino do direito já foi apontada, por exemplo, no começo do século XX, por John H. Wigmore (1863-1943), em seu trabalho fundacional do movimento direito e literatura (Parise, 2019, p. 216-218). O jurista norte-americano soube dizer que a profissão de advogado se encontra encapsulada na literatura da vida (Wigmore, 1913, p. vii). O mesmo autor agregou que a literatura é um catálogo de personagens da vida e que a natureza humana é o que o advogado *deve saber*: o advogado deve poder tratar de compreender os tipos e motivos, enquanto que a ficção é uma galeria de retratos da vida (Wigmore, 1913, p. ix). O autor de ficção oferece, assim, um museu de personagens, características e motivos humanos; é como ir ao museu de zoologia para

³ Esta ideia, em conexão com o direito comparado, tem mais de 2000 anos e já havia sido tratada por Platão no Livro III - *As Leis*, no contexto de uma conversa entre o Ateniense, Clinias e Megilo. Veja-se em Platão (1991, p. 72).

observar animais nunca vistos, mas que se pretende entender (Wigmore, 1913, p. x). Wigmore sentenciou que a melhor literatura deve ser considerada “um arsenal para o advogado” (Wigmore, 1913, p. xii). Com efeito, a literatura pode ajudar a explicar melhor aos advogados o direito dos tempos em que essas peças literárias foram escritas (Tuma, 2002, p. 554). Wigmore agregou, inclusive, que o “sentido mais profundo da realidade sobre o passado somente se encontra nas novelas, não [se encontra] nas compilações de leis ou nas coleções de decisões” (Wigmore, 1913, p. viii).

O presente estudo se divide em duas partes. Primeiro, se explorará como os autores de ficção elaboram seu próprio direito. Segundo, se tratará sobre como os juristas criam seus próprios cenários fictícios, e se observará essa elaboração especialmente para o ensino do direito. O presente estudo visa provar que o direito e a ficção não são antagônicos ou incompatíveis. Ambos podem coexistir, seja para oferecer argumentos a um autor de ficção, seja para obrar como método didático e pedagógico nas mãos de um jurista.

2 CENÁRIOS FICTÍCIOS E CRIAÇÃO DE DIREITO

O direito está presente nos cenários fictícios⁴. Walter Scott (1771-1832)⁵ e Honoré de Balzac (1799-1850)⁶, para nomear somente dois dos inumeráveis autores, introduzem o leitor em eventos pretéritos, presentes ou futuros. Esses brilhantes das letras transportam magistralmente os leitores a terras e tempos distantes, descrevendo determinadas sociedades em determinados tempos. O direito é um componente importante na criação desses cenários fictícios. O direito serve, muitas vezes, como âncora para uma realidade que resulta familiar aos leitores de um cenário fictício. O direito pode, portanto, servir como um elo, como uma ferramenta que constrói uma ponte entre os autores de ficção e a realidade. Esta seção se debruça somente em três situações nas quais

⁴ Veja-se, por exemplo, a experiência compartilhada em geral, na obra de White (1985).

⁵ Veja-se, por exemplo, *Ivanhoe*, de 1820, mencionada em Wigmore (1908, p. 591).

⁶ Veja-se, por exemplo, *O pai Goriot*, de 1835, mencionada em Wigmore (1908, p. 587).

autores de ficção criam regras jurídicas dentro de seus cenários fictícios: situações nas quais criam direito. Os leitores, vale enfatizar, podem utilizar estes cenários fictícios como uma ferramenta para descobrir e compreender o direito.

2.1 O folclore como elo

Os juristas Jacob L. K. Grimm (1785-1863) e Wilhelm C. Grimm (1786-1859) eram membros da Escola Histórica de Direito alemã. Nesse contexto, dedicaram suas vidas a coletar fábulas e contos tradicionais ou populares (Parise, 2002b). Essa atividade os conduziu à imortalidade, uma vez que se destacaram pela elaboração de um método histórico aplicado a trabalhos literários. Realizaram pesquisas sobre o folclore alemão e publicaram, em 1812, a primeira edição de seus *Contos de Grimm*. Tiveram acesso à biblioteca privada de Friedrich C. von Savigny (1779-1861), quem guardava uma coleção de manuscritos sobre relatos medievais (O'Neill, 1999, p. 103). Graças às consultas realizadas nesta biblioteca e a coleta oral de relatos pelo sul da Alemanha, puderam reunir 210 contos.

A leitura dos contos recolhidos pelos irmãos Grimm tem a função de refletir as crenças e o sentir dos habitantes da zona geográfica que abrigou suas vidas. Ainda, os contos refletem o direito e a ordem do passado, encapsulados no folclore da região. Da leitura desses contos se chega a lições de conduta que refletem o atuar conforme o direito nos tempos passados. Várias premissas são deduzidas dos contos, entre outras, o respeito aos mais velhos, às instituições e a Deus. A mais significativa das contribuições brindadas pelos contos, e que está presente em quase todos eles, é a importância que era dada ao empenho da palavra. Caso se faltasse ou se ignorasse o prometido ou pactuado surgiam consequências nefastas para o descumpridor. Isso se reflete no conto “O lobo e os 7 cabritinhos”, por exemplo. Nesse conto a mãe faz os cabritinhos prometerem que não abrirão a porta a estranhos, eles desobedecem, o que lhes causa transtornos. Outra premissa que está muito presente nos contos se refere ao necessário amparo da lei e da sociedade. O ingresso ao bosque, nesses

⁷ Sobre o folclore no contexto do movimento Direito e Literatura, veja-se, por exemplo, Focroulle Menard (2021).

contos, é equivalente a estar à margem da lei. Dessa maneira se dava às costas ao direito e à sociedade. No bosque ocorriam desgraças e habitavam os marginais. O bosque representava uma posição de desamparo jurídico. Isso está refletido em “João e Maria”, por exemplo⁸.

O trabalho dos irmãos Grimm ajuda a visualizar o folclore atuando como elo com o direito. Qual era o objetivo dos contos de Grimm? Jacob Grimm nos ofereceu uma resposta. Sustentou que no seu entender os contos eram um manual de boas maneiras (O'Neill, 1999, p. 109). Maneiras baseadas no costume de um lugar, maneiras em consonância com a forma como a sociedade deveria interagir. O objetivo era um conto infantil? Os contos ajudam a olhar o presente e o futuro com a intenção de eludir possíveis problemas, evitando que as normas que compõem o regime jurídico atual contrariem os costumes arcaicos.

2.2 A ficção científica como laboratório

Um exemplo paradigmático está nas regras dos robôs de Isaac Asimov (1920-1992). As regras dos robôs oferecem o marco no qual o cenário fictício se desenvolve. As regras representam a pedra fundamental sobre a qual se erige o relato de ficção elaborado por Asimov. Essas regras aparecem pela primeira vez no relato “O círculo vicioso,” publicado nas páginas da revista *Astounding Science Fiction* em 1942, e estabelecem que:

1. Um robô não poderá prejudicar um ser humano ou, mediante inação, permitir que um ser humano seja prejudicado.
2. Um robô deve obedecer às ordens emitidas por seres humanos, exceto quando essas ordens entrem em conflito com a Primeira Regra.
3. Um robô deve proteger sua própria existência na medida em que essa proteção não entre em conflito com a Primeira Regra ou a Segunda Regra (Asimov, 1942, p. 94-103).

⁸ Veja-se a visão sobre “João e Maria” à luz do movimento Direito e Literatura, em Maia (2018).

As três regras *jurídicas* oferecem o marco dentro do qual os robôs podem interagir com outros robôs e com os seres humanos. Os postulados de Asimov oferecem segurança, efetividade e durabilidade (Asimov, 1981, p. 18) para os atos dos robôs em uma sociedade composta por robôs e por seres humanos. As regras, tal como apresentadas pelo cientista Gregory Powell nesse relato de 1942, são um manual de boas condutas e, ao compará-las com os contos de Grimm, as de Asimov oferecem uma espécie de conto de Grimm para robôs que interagem com seres humanos. Ao criar estas regras Asimov provavelmente pensou em um manual de boas maneiras e em ferramentas. Em um comentário publicado em 1981 na revista *Compute!*, Asimov sustentou que “as Três Regras são óbvias desde o começo e todos estão cientes delas de maneira subliminar. As Regras nunca estiveram representadas em frases curtas até eu fazer esse trabalho” (Asimov, 1981, p. 18). No mesmo comentário Asimov acrescentou que “as Regras se aplicam, por óbvio, a todas ferramentas que os seres humanos utilizam” (Asimov, 1981, p. 18). Portanto, essas regras *jurídicas*, sendo necessárias, estão presentes em toda ação.

Outros autores criaram regras *jurídicas*, muitas vezes similares ao trabalho de Asimov. Assim, por exemplo, no cinema temos *RoboCop*, o filme do holandês Paul Verhoevende (1938-), de 1987. Murphy, o RoboCop, foi programado no filme para seguir quatro diretivas primárias. O filme pode ser pensado sem as diretivas primárias? Como esquecer o gesto no rosto de Dick Jones no momento em que deixa de trabalhar para a companhia e sabe que pode ser enfrentado pelo RoboCop? Pode se pensar nessa Detroit fictícia e futura sem as diretivas? Autores como Asimov criaram suas próprias regras *jurídicas* e as utilizaram para desenvolver linhas argumentativas nos cenários fictícios. Esses autores puderam utilizar seus escritos como laboratórios para gestar ou descobrir regras *jurídicas*. Muitas vezes os leitores se beneficiam desses exercícios feitos pelos autores e também podem compreender melhor o direito.

2.3 A obra teatral como espelho

De fato, os autores de ficção podem transportar os leitores a terras e períodos distantes, descrevendo determinadas sociedades em determinados tempos. As obras de teatro podem refletir diferentes aspectos do direito, já que podem servir como espelho da sociedade e do direito no qual essa mesma sociedade se desenvolve. Estes trabalhos oferecem oportunidades para que o direito e a ficção caminhem juntos.

Os autores de ficção se beneficiam do direito para traçar ou construir linhas argumentativas em suas obras. Pode-se pensar em *O mercador de Veneza* (1596), de William Shakespeare (1564-1616), e o julgamento para dirimir o contrato entre Antonio e Shylock diante do Dux (Guardado e Vicien, 1970; Nogueira, 2016). Esse litígio é central para a obra do Cisne de Avon. *La vida es sueño* (1635), de Pedro Calderón de la Barca (1600-1681), é um dos tantos exemplos que a literatura castelhana do Século de Ouro oferece. Nesse trabalho se nota como o autor é beneficiado em sua linha argumentativa ao forçar a violação de um direito natural por parte do Rei Basilio, que encarcera seu filho Segismundo (Ruiz, 2013, p. 141). Já no século XIX, Henrik J. Ibsen (1828-1906), oferece interessantes perspectivas sobre o direito em *Casa de bonecas*. Essa obra de 1879 apresenta Nora, a protagonista, que é considerada um objeto que está sob o controle de seu marido, Torvald Helmer (Alexander, 2003, p. 386). Ibsen tinha advertido em certa oportunidade, desde a Escandinávia, que existiam “duas classes de leis morais, dois tipos de consciência, uma para o homem e uma bem diferente para a mulher” (Foster, 1993, p. 135, n. 12). Essa advertência se repete e se evidencia na obra mencionada. O século XX oferece perspectivas mais recentes, por exemplo, no *Panorama desde a ponte*, de 1955, de Arthur A. Miller (1915-2005). Esse trabalho apresenta o estivador Eddie Carbone nos subúrbios de Nova York: personagem chave para o autor no momento de abordar as regras *jurídicas* dos imigrantes que povoam o porto. Nesse hábitat coexistem relações interpessoais comunitárias baseadas na confiança. Essas relações podem ver-se ameaçadas, pondo em xeque o emaranhado que dá coerência à comunidade (Brown, 2011, p. 1097). Uma obra de teatro pode, portanto, ajudar a descobrir – a refletir como em um espelho

– o direito *real* que se apresenta em determinado tempo e lugar, em determinada sociedade.

Contrastar realidade e ficção ajuda a avaliar melhor o papel do direito na ficção e, em última instância, a identificar o lugar que o direito ocupa na cultura popular. Uma obra de teatro, com seus atores, cenários e pausas pode guiar nesse processo. Os ritmos dos atos e cenas de uma obra de teatro ajudam a compreender rapidamente. Convidam a tocar e visitar o direito *a piacimento*. As obras de teatro podem ajudar a *tomar* esse direito, vê-lo em ação, contrastá-lo com possíveis aplicações, enfrentando conflitos e transformando-o em elo fundamental de uma história. As obras de teatro podem ajudar a *sentir* o direito, mesmo que nem sempre à flor da pele. É importante lembrar que o direito é uma ciência social e que a obra de teatro pode transformar-se em espelho onde esse direito possa se ver refletido.

3 DIREITO E CRIAÇÃO DE CENÁRIOS FICTÍCIOS

Os juristas recorrem, muitas vezes, à criação de seus próprios cenários fictícios no momento de ensinar o direito. De fato, o jurista “utiliza palavras; mas como tal, deve usá-las em um mundo de experiências não expressadas e inexpressáveis” (White, 1985, p. 3). É nessa ficção que o alunado pode encontrar um leque de cenários que apresentem desafios no âmbito jurídico. Como se indicou no início do presente estudo usando as palavras de Wigmore, a ficção oferece um catálogo de personagens da vida. Esta seção se debruça somente em três situações, nas quais os juristas recorrem à criação de cenários fictícios.

3.1 O método socrático como acionador

O método de casos foi implementado por Christopher C. Langdell (1826-1906) em 1870 na Escola de Direito de Harvard, e segue sendo utilizado na atualidade com algumas modificações. Por meio da leitura de uma seleção de decisões judiciais o aluno deve abstrair postulados e princípios básicos do direito. O aluno ingressa à sala de aula tendo estudado os materiais designados (decisões judiciais) e o docente seleciona um aluno para interrogar sobre o conteúdo dos materiais. O aluno não está sozinho no processo de descobrimento, já que o instrutor o guia mediante perguntas acionadoras que farão com que o aluno e seus

companheiros descubram os princípios. Essa interrogação se denomina comumente *hot seat* (assento quente) ou *cold call* (chamada fria) devido à pressão que o aluno experimenta durante o processo. Como corolário da aula, temos que o instrutor tenta omitir o postulado de regras gerais, deixando essa tarefa para o *foro* interno dos alunos. Isso é arriscado, muitas vezes, devido à potencial falta de habilidade ou maturidade do aluno (especialmente no primeiro ano. Ao contrário dos sistemas expositivos, existe o risco de que jamais se conheça ou consiga abstrair a regra (Parise, 2008).

O método socrático pode se valer de cenários fictícios. Como ilustração, a seguir se apresenta, quiçá, o cenário fictício mais conhecido para o ensino do método socrático⁹. Trata-se de “O caso dos exploradores de cavernas,” publicado nas páginas do *Harvard Law Review* de 1949, por Lon L. Fuller (1902-1978). Esse cenário clássico explica que um grupo de exploradores havia ficado preso em uma caverna. No momento do resgate se percebe que um dos exploradores havia sido assassinado e devorado por seus pares, para que sobrevivessem ao cativo. O caso foi resolvido pela fictícia Suprema Corte de Newgarth no ano de 4.300. O cenário fictício convida os leitores a lerem as opiniões dos juízes Truepenny, Foster, Tatting, Keen e Handy. Esses membros da corte discutem sobre um ato que poderia ser considerado moralmente justificado (até tolerável) e ao mesmo tempo antagônico à letra fria da lei: matar uma pessoa para poder salvar um número maior de pessoas (van der Burg, 2014, p. 750). O cenário fictício reproduz aspectos essenciais que permeiam o direito, abordando o positivismo, a justiça retributiva, a justiça distributiva, a legítima defesa e o livre arbítrio (Ragsdale, 2012, p. 66, n. 16). Esta ficção oferece um leque de aspectos para o docente explorar com seus alunos.

O cenário fictício de Fuller foi traduzido ao castelhano por Genaro R. Carrió (1922-1997) e publicado em Buenos Aires em 1961. Na nota preliminar o professor argentino indicou que o caso:

⁹ Este caso se baseou em uma situação real de canibalismo, tal como o reflete *R vs. Dudley and Stephens* (1884) 14 QBD 273 DC. Veja-se Carrió (2002, p. 5) e, em geral, Shapiro (1999).

Está especialmente adaptado para servir de valiosa ferramenta no ensino do direito. Descortina uma apaixonante via que conduz diretamente ao coração dos grandes temas da teoria jurídica, em um contexto atrativo, livre do peso e da solenidade que caracterizam muitas das exposições tradicionais. Favorece a discussão e a análise; permite contrapor posições antagônicas que se relacionam com dificuldades concretas, esclarecendo assim o significado efetivo daquelas; evidencia como os problemas capitais da teoria jurídica se apresentam indissolúvelmente ligados entre si, mas também alerta contra o risco de confundilos (Carrió, 2002, p. 6-7).

A tradução de Carrió teve como principais destinatários os alunos de um curso introdutório da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires (Carrió, 2002, p.7). Vale ressaltar, novamente nas palavras de Carrió, que o caso pode “ajudar a que muitos advogados se reconciliem com a Filosofia do Direito, ao verem que o exercício de tão importante disciplina não está necessariamente em desacordo com a clareza e que, às vezes, é inclusive compatível com o senso de humor” (Carrió, 2002, p.7-8). Que útil ferramenta pedagógica ofereceu o jurista argentino ao fazer a tradução ao castelhano do cenário fictício! Que excelente cenário fictício ofereceu Fuller para acionar a exploração do direito a partir do método socrático!

3.2 O aprendizado baseado em problemas como condutor

A seguir será abordado como um cenário fictício pode ser utilizado para a aprendizagem baseada em problemas (ABP). A estratégia do ABP foi implementada pela primeira vez na Escola de Medicina da Universidade de McMaster durante os últimos anos da década de 60 do século XX (Barrows, 1966, p.3-4), para depois se expandir a outros campos das ciências, tais como o direito. O currículo implementado desde o ano de 1982 na Faculdade de Direito da Universidade de Maastricht oferece um exemplo de como foi rápida a recepção do ABP na Europa (Driessen e van der Vleuten, 2000, p. 237).

O ABP é um método que visa o empoderamento do aluno. Ao estudante são oferecidas as ferramentas necessárias para que possa, primeiro, realizar pesquisa, depois, integrar teoria e prática e, finalmente, aplicar o conhecimento e as habilidades necessárias para desenvolver uma

solução viável a um problema definitivo (Savery, 2015, p. 5). O ABP requer interação de todos os participantes, incluindo docentes e alunos, já que cada um busca sua função dentro do grupo. O ABP tradicional tem sete passos: 1. esclarecimento de conceitos, 2. definição do problema, 3. *chuva* de ideias, 4. análise do problema e estrutura e hipóteses, 5. definição de objetivos de aprendizagem, 6. estudo independente e 7. relatório (van Til e van der Heijden, 2010, p. 6-11). Os sete passos se dividem em três etapas realizadas em duas reuniões. A pré-discussão, onde são realizados os passos 1 a 5, se dá na primeira reunião, em plenário. Depois, a etapa de estudo independente, onde se realiza o passo 6. Essa etapa se realiza depois da aula e na biblioteca. A última etapa é a pós-discussão, onde é realizado o passo 7. Essa se realiza na segunda reunião, em um plenário. Realiza-se, então, neste hábitat, um compartilhamento e um teste de conhecimento (van Til e van der Heijden, 2010, p. 6-11). Este processo pode ser denominado *Espiral do ABP*, onde se constrói uma ponte entre as duas reuniões.

A história do direito oferece um campo fértil para o desenvolvimento de cenários fictícios no marco do ABP. Apresenta-se a seguir um cenário fictício criado para o ABP que se implementa no curso de história do direito europeu na Universidade de Maastricht¹⁰. O curso é do primeiro ano do currículo e vai desde Roma até a codificação do século XIX. O exemplo a seguir é utilizado para o estudo da Idade Média, e abarca o período do redescobrimento do *Corpus iuris civilis* na Península Itálica. Na primeira reunião os alunos devem ler um cenário fictício e realizar os passos 1 a 5. O cenário fictício diz:

Falco é um jovem que mora em Pádua. Nasceu em 1125 e agora tem 23 anos. Há cinco anos trabalha para Pietro, que é um mestre tapeceiro. Acordaram que Pietro ensinaria Falco como desenhar e tecer tapeçarias. Caso Falco trabalhasse duramente na oficina de Pietro durante cinco anos com resultados positivos, Pietro ajudaria Falco a ser admitido no grêmio de tecedores de tapeçarias. Inclusive, Pietro o ajudaria a estabelecer sua própria oficina e, com o tempo, alcançar o grau de mestre.

¹⁰ Este cenário fictício foi desenvolvido, em inglês, por Johanna Anna (Tanja) van der Meer. A autora autorizou a reprodução do texto na presente tradução.

Falco trabalhou duramente e agora é o desenhista e supervisor da metade das tapeçarias que são produzidas na oficina de Pietro. Pietro não quer perder o bom empregado e criar um formidável concorrente. Consequentemente, muda de opinião: se esquecerá da promessa realizada, não vai torná-lo membro do grêmio e muito menos ajuda-lo a estabelecer sua própria oficina. Falco decide levar Pietro à Corte. Contudo, ao pedir conselho a um advogado percebe que seu acordo com Pietro, embora válido, não é oponível conforme o direito romano, já que esse direito reconhece um número limitado de contratos. Falco não pode forçar Pietro a cumprir suas promessas, já que ao se dirigir a uma Corte secular, se aplicaria esse direito romano. Confuso, Falco opta por visitar sua paróquia, onde o sacerdote local está lendo seu breviário. O sacerdote lhe aconselha a não se dirigir à Corte secular, mas à Corte eclesiástica. Ali Falco poderia ganhar seu caso...

A leitura e compreensão do cenário fictício conduz o aluno no percurso por meio dos primeiros cinco passos. Assim, os alunos esclarecem conceitos, tais como os tipos de contrato. Depois, identificam o problema relativo ao direito que se aplica nessas cortes e as respectivas diferenças. Nessa etapa os alunos realizam uma *chuva de ideias*, para depois elaborar uma hipótese de solução do problema (*v.g.*, vantagens de litigar na Corte eclesiástica). Ao finalizar a reunião são definidos os objetivos de aprendizagem, tais como as diferenças no direito dos contratos, conforme o direito canônico e o direito romano. Depois da reunião, para esclarecer dúvidas, os alunos realizam estudos independentes sobre o direito. Na segunda reunião -já na etapa de pós-discussão- os alunos compartilham a solução e seus relatórios, com as razões pelas quais Falco deveria recorrer à Corte eclesiástica. O cenário fictício ajuda os alunos e os docentes a entender o direito que se aplicava na Idade Média em uma determinada região. Assim, um cenário fictício pode servir para condução dos alunos na experimentação dos diferentes passos do ABP.

3.3 O docente como dramaturgo

Esta seção convida o docente a se transformar em dramaturgo para poder criar seus próprios cenários fictícios que ajudem a explorar o direito. Os docentes de direito podem elaborar seus próprios cenários fictícios e a obra do teatro resultante, um *opus* propriamente dito, ajudará

a explorar o direito. O desempenho dos papéis (*role-playing*) pode ajudar na implementação dessa obra de teatro, dando à luz aos protagonistas¹¹. Explorar a dramaturgia também pode ajudar a deixar de lado, em certa medida, a tão arraigada e tradicional aula magistral¹².

A dramaturgia dá as boas-vindas à ficção como ferramenta para descobrir o direito. É importante ressaltar aqui o valor das “ferramentas didáticas literárias” (Rabinovich-Berkman, 2002, p. xxii), nas palavras de Ricardo D. Rabinovich-Berkman (1959-). Uma obra de teatro pode se transformar em ferramenta de ensino e o jurista argentino, desde sua obra *Un viaje por la Historia del Derecho*, de 2002, entende que a peça de teatro criada pelo docente pode “ser empregad[a] em aula ou como apoio do curso” (Rabinovich-Berkman, 2002, p. xxii). Nessa oportunidade -e com esse objetivo- fornece, então, o cativante ato de sua obra intitulada *En el camino de Toledo*, que se transforma em uma ferramenta didática para o estudo do período visigodo. Cada docente, vale destacar, pode brincar com sua área de conhecimento e elaborar uma obra de teatro.

O presente estudo usará uma obra intitulada *Ius commune: a vida de um colosso*. A obra foi criada pelo autor do presente estudo como ferramenta para que os alunos descubram a evolução histórica do direito privado na Europa. A obra teve sua *première* em 2012, em um curso de pós-graduação sobre integração europeia na Faculdade de Direito da Universidade de Maastricht. Um ano depois, fez estreia nas Américas, nos cursos intensivos de doutorado oferecidos pela Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires. Serão resumidos três aspectos da obra: motivação, conteúdo e mensagem.

Esta obra é representada no começo de cursos avançados, nos quais o aluno já adquiriu os elementos básicos da história do direito. Os cursos de mestrado e doutorado oferecem um campo fértil para a obra já que, frequentemente, é necessário lembrar aos alunos a respeito de seu conhecimento prévio, para contextualizar os novos conteúdos que o curso

¹¹ Por exemplo, na Argentina, experiências de *role-playing* podem ser encontradas já na década de 70 do século XX. Veja-se Barbero (1981).

¹² Críticas ao uso abusivo das aulas magistrais abundam na literatura. Veja-se, por exemplo, o manifestado no começo do século, por Gozáni (2001, p. 30).

avanzado oferece. Antes de ingressar na sala, o público (os alunos) deve ler um capítulo que sintetize a história do direito privado na Europa¹³. A ideia é que os alunos, após assistirem à representação teatral da obra, possam responder a perguntas como: quais são os atores principais ao longo da história, que fatores são determinantes no agir dos atores e quais foram as fontes principais de que se serviram esses atores?

A representação da obra é de aproximadamente duas horas. Começa com um prelúdio, que explica o que é um colosso, fazendo referência ao Colosso de Rodes, para depois se dividir em três atos que avançam de forma cronológica¹⁴. O primeiro ato é breve e trata sobre o direito romano. Ocorre no palácio de Justiniano (482-565), no ano de 534, e no cenário há uma cópia de seu *Digesto* sobre uma mesa. Os atores em cena são Justiniano, Triboniano (c.485-542) e aos fantasmas de Papiniano (142-212) e Ulpiano (c.170-223/228). Eles debatem sobre as funções dos juristas durante o período clássico e sua influência na elaboração do *Corpus iuris civilis*. O segundo ato se divide em duas cenas. A primeira cena transcorre na Universidade de Bolonha, no ano de 1400. No cenário há uma cópia do *Digesto* sobre um ataúde. Os atores em cena são professores e alunos de direito romano e os fantasmas de Irnerio (c. 1050-c.1130) e Bartolo da Sassoferrato (1313-1357). Durante o funeral de Baldo degli Ubaldi (1327-1400) os atores debatem sobre o trabalho dos glosadores e comentaristas. A segunda cena transcorre em um convento da Itália no ano de 1593 e no cenário há uma cópia do *Decretum*. Os atores em cena são Clemente VIII (1536-1605) e os fantasmas de Alexander III

¹³ Na abundante literatura, pode ser mencionada a obra de Helmut Coing sobre direito privado europeu, em suas versões alemã e em diversas traduções.

¹⁴ *Ius commune* conta com adereços. A representação da obra é enriquecida com a circulação de volumes fundamentais, como algum tomo do *Digesto* de Justiniano ou das *Decretais* de Gregório IX, assim como da circulação do *Código Napoleônico*. Estes volumes são previamente selecionados pelo docente e circulam durante a representação. Essa circulação de volumes é inspirada nas aulas de Abelardo Levaggi. A ideia principal é de que os alunos vejam, escutem e toquem, ativando, assim, os sentidos. Mais do que tudo, importa convidar os alunos a fazer perguntas.

(1100/ 5-1181) e Gregório IX (c.1170-1241). Os atores debatem sobre as origens do direito canônico e de como se desenvolveu o *Corpus iuris canonici*. O terceiro ato se divide em três cenas. A primeira cena transcorre em Salamanca, nas portas do edifício histórico da universidade, em 1695. Os atores em cena são alunos de direito e os fantasmas de Francisco de Vitória (c.1483-1546) e Andrea Alciato (1492-1550). Os alunos tratam de identificar a rã que se esconde na fachada, enquanto os fantasmas debatem as ideias centrais do humanismo e do direito natural. A segunda cena transcorre na Universidade de Heidelberg, em 1878. Os atores em cena são professores, membros da legislatura e os fantasmas de Robert-Joseph Pothier (1699-1772), Napoleão Bonaparte (1769-1821) e von Savigny. Os atores debatem sobre a codificação e a ideia de um direito nacional. Finalmente, a terceira cena transcorre na aula onde a obra é representada, onde se discutem métodos para harmonizar o direito privado. Os atores em cena são um professor e seus alunos de direito, e os fantasmas de William Blackstone (1723-1780) e Jeremy Bentham (1748-1832). A trama gira em torno dos atores que identificam diferenças com a evolução do direito na *common law* e exploram a ideia de um novo *Ius commune*.

A obra busca transmitir, principalmente, que existe uma continuidade na história do direito e que o direito não pode ser entendido como um espaço estanque. A vida do colosso pode ser apreciada durante a obra. Nascer e erguer-se com suas duas pernas principais: o direito romano e o direito canônico. Depois, a falta de força nessas pernas com o surgimento do direito natural e, após, dos distintos direitos próprios. Finalmente, a estocada que recebe o colosso da codificação. Desse modo, a obra conseguirá reativar o conhecimento prévio e o aluno estará em condições de abordar os conteúdos do curso avançado. É importante notar que cada grupo é irrepetível e único, como disse Enrique Mariscal em seus cursos de formação docente¹⁵. Portanto,

¹⁵ Por exemplo, Enrique Mariscal compartilhou essas palavras com o autor do presente estudo no último módulo do currículo docente na Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, durante o primeiro semestre de 2005.

cada representação será diferente com as perguntas que podem surgir dos alunos. A obra oferece um fio condutor, permitindo que o docente aborde e visite o direito *a piacere*.

4 RECAPITULAÇÃO E DESTAQUES

O presente estudo compartilhou reflexões sobre a função que a ficção ocupa como ferramenta para o ensino do direito. A ficção oferece um leque de cenários que podem expor o aluno a desafios no âmbito jurídico. Apresentou-se, então, no presente estudo, duas perspectivas diferentes, e ao mesmo tempo complementares.

Em uma primeira perspectiva se advertiu que os autores de ficção elaboram suas próprias regras para desenvolver suas linhas argumentativas. Dentro dessa perspectiva, tratou-se, primeiramente, acerca da forma como os contos (v. g. dos irmãos Grimm) tem a função de refletir os sentimentos dos habitantes de uma região, expondo o direito e a ordem de antigamente, encapsulados no folclore. Essa perspectiva também demonstrou que os autores de ficção científica podem utilizar o direito para explorar sociedades e realidades distantes. Autores (v.g. Asimov) utilizam seus escritos como laboratórios para gestar ou descobrir regras *jurídicas*. Finalmente, nessa perspectiva se demonstrou que as obras de teatro podem refletir diferentes aspectos do direito, já que podem servir como espelho da sociedade e do direito em que essa mesma sociedade se desenvolve. Assinalou-se que os autores (v.g., Calderón de la Barca, Shakespeare) se beneficiaram do direito para traçar ou construir linhas argumentativas em suas obras, ajudando, ao mesmo tempo, a identificar o lugar que o direito ocupa na cultura popular.

Em uma segunda perspectiva se assinalou que os juristas podem criar seus próprios cenários fictícios para o ensino do direito. Tratou-se, em primeiro lugar, do método socrático e do uso de cenários fictícios para conhecer ou conseguir abstrair uma regra jurídica. O caso apresentado por Fuller ofereceu um leque de aspectos para que o docente explore com seus alunos. Sustentou-se, em segundo lugar, que a ficção pode ajudar a empoderar o aluno em uma experiência de ABP, e ressaltou-se que a história do direito oferece um campo fértil para o desenvolvimento de

cenários fictícios no marco do ABP. O cenário fictício de Falco ajudou a entender o direito que se aplicava na Idade Média, em uma determinada região, guiando os alunos por meio dos distintos passos do ABP. Finalmente, nessa perspectiva, se fez um convite ao docente para transformar-se em dramaturgo na exploração do direito. A obra de teatro pode ser considerada uma ferramenta didática literária para o estudo do direito e o presente estudo compartilhou a experiência relativa à obra *Ius commune: a vida de um colosso*.

O presente estudo procurou demonstrar que o direito e a ficção podem coexistir, seja para oferecer argumentos a um autor de ficção ou para operar como método didático e pedagógico nas mãos de um jurista. Não deve ser esquecido que o direito e a ficção não são antagônicos ou incompatíveis, como foi demonstrado por este trabalho. A combinação de direito e ficção realizada de forma consentida e com cuidado pode ser frutífera e deve ser fomentada.

REFERENCIAS

ALEXANDER, Peter C. Building ‘a Doll’s House’: A Feminist Analysis of Marital Debt Dischargeability in Bankruptcy. *Villanova Law Review*, Villanova, n. 48, p. 381-467, 2003.

ASIMOV, Isaac. Runaround. *Astounding Science Fiction*, Nueva York, n. 29:1, p. 94-103, 1942.

ASIMOV, Isaac. The Three Laws. *Compute! The Journal for Progressive Computing*, Greensboro, n. 18:3, p. 18, 1981.

BARBERO, Omar U. El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del derecho. *Revista Jurídica Argentina La Ley*, Buenos Aires, n. 1981-C, p. 984, 1981.

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, San Francisco, n. 68, p. 3-12, 1996.

BROWN, Eleanor Marie Lawrence. Visa as Property, Visa as Collateral. *Vanderbilt Law Review*, Nashville, n. 64, p. 1047-1105, 2011.

CARRIÓ, Genaro R. Nota preliminar. In: FULLER, Lon L. *El caso de los exploradores de cavernas*. (traducción de Genaro R. Carrió y Leopoldo J. Niilus), 2da ed., Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2002. p. 5-8.

DRIESSEN, Erik; VAN DER VLEUTEN, Cees. Matching Student Assessment to Problem-based Learning: lessons from experience in a law faculty. *Studies in Continuing Education*, s.l., n. 22.2, p. 235-248, 2000.

FOCCROULLE MENARD, Xavier. The Legal within Folktales: Embedded Law in Indigenous and French Canadian Oral Stories. *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, n. 7:1, p. 5-38, 2021.

FOSTER, Teree E. But is it Law? Using Literature to Penetrate Societal Representations of Women. *Journal of Legal Education*, Washington, n. 43, p. 133-148, 1993.

GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo, *La Enseñanza del Derecho en la Argentina*. Buenos Aires: Ediar, 2001.

GUARDADO, Mónica; VICIEN, Rosa M. El mercader de Venecia. *Lecciones y Ensayos*, Buenos Aires, n. 42, p. 223-232, 1970.

MAIA, G. L., O conto e a lei: “João e Maria” e a lei do furto da madeira caída. *Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, n. 4:2, p. 453-473, 2018.

NOGUEIRA, G. S. A força dos precedentes no julgamento de Shylock em "O mercador de Veneza" de Shakespeare. *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, n. 2:2, p. 411-432, 2016.

O'NEILL, Thomas. The Brothers Grimm: guardians of the fairy tale. *National Geographic*, Washington, n. 196:6, p. 103-129, 1999.

PARISE, Agustín. El Método de Casos en la Enseñanza de la Historia del Derecho (Relato de experiencia). *I Jornadas Universitarias de Innovación en la Enseñanza del Derecho*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/jornadas_innovacion_ejemetcasos.php>. Acesso em 2 jan. 2021.

PARISE, Agustín. John H. Wigmore (1863-1943): Un mosaico que ilustra sobre el desarrollo del estudio comparado de la historia del derecho. *Derecho PUCP*, Lima, n. 82, p. 205-238, 2019.

PARISE, Agustín. La Imperiosa Remisión al Derecho Comparado en las Investigaciones de Carácter Jurídico. *Revista Universitaria La Ley*, Buenos Aires, p. 36-41, 2002a.

PARISE, Agustín. Un crisol utilizado por la historia, el derecho y la ciencia del pueblo. *Lecciones y Ensayos*, Buenos Aires, n. 77, p. 201-212, 2002b.

PLATÓN. *Las Leyes*. México: Ed. Porrúa, 1991.

RABINOVICH-BERKMAN, Ricardo David. *Un viaje por la Historia del Derecho*. Buenos Aires: Quorum, 2002.

RAGSDALE, John W. The Nutty Putty Cave, the Zen Runner and Other Allegories about Life, Death, Value and Law. *UMKC Law Review*, Kansas City, n. 81, p. 61-131, 2012.

RUIZ, Julio J. Derecho y literatura: el poder y sus límites en el teatro de Pedro Calderón de la Barca. Un acercamiento interdisciplinario. *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, México, n. 28, p. 131-145, 2013.

SAVERY, John R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. In: WALKER, Andrew *et al.* *Essential Readings in Problem-based Learning*. West Lafayette: Purdue University Press, 2015. p. 5-15.

SHAPIRO, David L. The Case of the Speluncean Explorers: A Fiftieth Anniversary Symposium Foreword: A Cave Drawing for the Ages. *Harvard Law Review*, Cambridge, n. 112, p. 1834-1850, 1999.

TUMA, Shawn E. Law in Texas Literature: Texas Justice--Judge Roy Bean Style. *Review of Litigation*, Austin, n. 21:3, p. 551-592, 2002.

VAN DER BURG, Wibren. The Work of Lon Fuller: A Promising Direction for Jurisprudence in the Twenty-First Century. *University of Toronto Law Journal*, Toronto, n. 64, p. 736-752, 2014.

VAN TIL, Cita; VAN DER HEIJDEN, Francy. *PBL Study Skills: An Overview*. Maastricht: Maastricht University, 2010.

WHITE, James B. *The Legal Imagination*. ed. abreviada, Chicago: University of Chicago Press, 1985.

WIGMORE, John H. A List of Legal Novels. *Illinois Law Review*, Chicago, n. 2:9, p. 574-593, 1908.

WIGMORE, John H. Introduction. In: GEST, John Marshall. *The Lawyer in Literature*. Londres: Sweet & Maxwell, 1913. p. vii-xii.

ZWEIGERT, Konrad; KÖTZ, Hein. *An Introduction to Comparative Law*. (traducción de Tony Weir), 3ra ed., Oxford: Oxford University Press, 1998.

Idioma original: Espanhol

Recebido: 27/03/21

Aceito: 10/01/22

TITLE: *Notes on fiction as a tool for the legal training*

ABSTRACT: This study understands fiction as a tool for teaching law. It shows teachers and students about the use of fiction to examine different areas of the law. The subject is approached from two perspectives. First, it explores how authors of fiction craft their own law. For this, examples provided by folklore, science fiction and plays are evoked, recalling that the law is an important element in the plot structures and that it is worth studying it. Second, the paper is about how jurists create their own fictional scenarios. To this end, the Socratic method, problem-based learning and the production of plays are addressed, all of them as vehicles for teaching law. With this, it is evident that law and fiction are not antagonistic or incompatible. Both can coexist, either to offer arguments to a fictional author or to operate as a didactic and pedagogical method in the hands of a jurist.

KEYWORDS: Problem-based learning; Legal training; Legal fiction; Folklore; Socratic Method.