

CadernosFGVDIREITORIO

Educação e Direito - Volume 11 - 2015

Tema: Ensino Jurídico, Cultura POP e Cultura Clássica



Pedro Rubim Borges Fortes (Org.)

Carlos Gustavo Direito

Gabriel Lacerda

Jhessica Reia

José Garcez Ghirardi

José Roberto de Castro Neves

Kathryn Brown

Maíra Rocha Machado

Michael Asimow

Paula Wojcikiewicz Almeida

Pedro Nicoletti Mizukami

CadernosFGVDIREITORIO

Educação e Direito - V. 11 - Rio de Janeiro - 2015

APRESENTAÇÃO

Pedro Rubim Borges Fortes

INTRODUÇÃO

Pedro Rubim Borges Fortes

O ENSINO DE DIREITO E CULTURA POPULAR

Michael Asimow

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE DIREITO E CINEMA

Kathryn Brown

ENSINO JURÍDICO, IMAGINAÇÃO E REFLEXÃO: CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO REFLEXIVO E CRIATIVO DE 'TUTELA COLETIVA DE DIREITOS'

Pedro Rubim Borges Fortes

DIREITO INTERNACIONAL E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Paula Wojcikiewicz Almeida

REFLEXÕES SOBRE DIREITO, INTERNET E CINEMA DOCUMENTÁRIO

Jhessica Reia e Pedro Nicoletti Mizukami

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE JURISTAS

Maíra Rocha Machado

SE EM UMA NOITE DE INVERNO: ENSINANDO ARTES E DIREITO

José Garcez Ghirardi

SHAKESPEARE E OS ESTUDANTES DE DIREITO

José Roberto de Castro Neves

A SUMMA LEX DE CÍCERO

Carlos Gustavo Direito

DIREITO E ÓPERA - ESTÍMULOS A UMA PERCEPÇÃO SENSÍVEL DO DIREITO

Gabriel Lacerda

Todos os direitos desta edição reservados à FGV DIREITO RIO

Praia de Botafogo, 190 | 13º andar
Rio de Janeiro | RJ | Brasil | CEP: 22250-900
55 (21) 3799-5445
www.fgv.br/direitorio

**CADERNOS FGV DIREITO RIO
ENSINO JURÍDICO, CULTURA POP
E CULTURA CLÁSSICA**

EDIÇÃO FGV DIREITO RIO

Obra Licenciada em Creative Commons

Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas



Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Fechamento da 1ª edição em agosto de 2015

Este livro consta na Divisão de Depósito Legal da Biblioteca Nacional.

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

Organização: Pedro Rubim Fortes

Produção executiva: Sacha Mofreita Leite e Rodrigo Vianna

Capa: FGV DIREITO RIO

Diagramação: Leandro Collares – Selênia Serviços

Revisão: Renata da Silva França

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Mario Henrique Simonsen / FGV

O ensino de direito e cultura popular / Michael Asimow. Reflexões sobre o ensino de direito e cinema / Kathryn Brown. Ensino jurídico, imaginação e reflexão: cinema como ferramenta pedagógica para o ensino reflexivo e criativo de 'tutela coletiva de direitos' / Pedro Fortes. Direito internacional e cinema: uma experiência didática / Paula Wojcikiewicz Almeida. Reflexões sobre direito, internet e cinema documentário / Jhessica Reia, Pedro Nicoletti Mizukami. A produção de documentos audiovisuais como ferramenta pedagógica na formação de juristas / Maíra Rocha Machado. Se em uma noite de inverno: ensinando artes e direito / José Garcez Ghirardi. Shakespeare e os estudantes de direito / José Roberto de Castro Neves. – Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2015.
208 p. – (Cadernos FGV DIREITO RIO; 11)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-63265-49-4

1. Direito. 2. Direito – Estudo e ensino. 3. Cultura e direito. 4. Organização judiciária no cinema. 5. Direito e arte. 6. Direito e literatura. I. Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas. II. Série.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
O ENSINO DE DIREITO E CULTURA POPULAR Michael Asimow	15
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE DIREITO E CINEMA Kathryn Brown	27
ENSINO JURÍDICO, IMAGINAÇÃO E REFLEXÃO: CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO REFLEXIVO E CRIATIVO DE ‘TUTELA COLETIVA DE DIREITOS’ Pedro Fortes	41
DIREITO INTERNACIONAL E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA Paula Wojcikiewicz Almeida	61
REFLEXÕES SOBRE DIREITO, INTERNET E CINEMA DOCUMENTÁRIO Jhessica Reia Pedro Nicoletti Mizukami	87
A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE JURISTAS Maíra Rocha Machado	101
SE EM UMA NOITE DE INVERNO: ENSINANDO ARTES E DIREITO José Garcez Ghirardi	117

SHAKESPEARE E OS ESTUDANTES DE DIREITO	131
José Roberto de Castro Neves	
A <i>SUMMA LEX</i> DE CÍCERO	141
Carlos Gustavo Direito	
DIREITO E ÓPERA: ESTÍMULOS A UMA PERCEPÇÃO SENSÍVEL DO DIREITO	163
Gabriel Lacerda	

APRESENTAÇÃO

A série Cadernos FGV DIREITO RIO acompanha a escola desde seu início como um espaço privilegiado de reflexão sobre ensino jurídico. Desde a edição inaugural de 2005 — quando se publicou seu projeto pedagógico e um estudo do professor Roberto Mangabeira Unger sobre quais deveriam ser as características básicas de uma nova faculdade de direito no Brasil — as publicações têm trazido uma coleção de artigos, pareceres e relatórios sobre diversas experiências acadêmicas marcantes da trajetória da FGV DIREITO RIO.

Assim, os cadernos têm funcionado como fórum de discussão teórica e prática sobre perspectivas pedagógicas, a saber, estratégia de ensino, estrutura das aulas e composição do currículo. Têm-se, ainda, feito o registro histórico de práticas acadêmicas diversas, tais como a construção da disciplina *Teoria do Direito Constitucional*, de uma prática jurídica qualificada e do ensino do direito por meio do cinema ou da literatura. Edições foram especialmente dedicadas a certas metodologias específicas, tais como o estudo de caso — método participativo característico da proposta inovadora de ensino da escola — e a pesquisa jurídica etnográfica — sendo também a pesquisa empírica uma marca registrada da FGV DIREITO RIO. Outros exemplares, por sua vez, resgataram textos históricos sobre ensino jurídico, brindando nossos leitores com autores clássicos como Alfredo Lamy Filho, Gilberto Freyre e San Tiago Dantas, por exemplo. Funcionando dentro do espírito da escola como um espaço livre para debates e não hierarquizado, desde um artigo sobre a simplificação da linguagem jurídica em 2006 de autoria de João Zacharias de Sá, a série já publicou dezenas de textos de nossos alunos com diversas reflexões sobre variados assuntos. Recentes volumes exploraram os temas da *Globalização do ensino jurídico* e *Formação da advocacia contemporânea*, contendo trabalhos inéditos de renomados autores internacionais como Helena Alviar, Bryant Garth e Rogelio Perez-Perdomo preparados especialmente para a nossa série, além de ensaios originais de importantes professores brasileiros.

Em meio a esta pluralidade de temas e autores, nossos cadernos pretendem combinar o espírito ensaístico típico dos *cahiers* franceses com o rigor

intelectual característico dos livros acadêmicos. Por compartilharmos questões comuns do cotidiano dos professores de direito, resolvemos disponibilizar amplamente e de forma gratuita a série Cadernos FGV DIREITO RIO para a comunidade acadêmica lusófona. Além disso, convidamos professores de outras instituições acadêmicas nacionais e internacionais para aprendermos suas preciosas lições e, por meio desta série, multiplicarmos nosso conhecimento sobre ensino jurídico, mercado profissional e metodologias. Esperamos que este volume amplie os termos do debate, assim como os horizontes da reflexão e desejamos uma boa leitura!

Pedro Rubim Borges Fortes
Editor

INTRODUÇÃO

A série Cadernos FGV DIREITO RIO possui uma dimensão de diário de bordo, isto é, de registro para a posteridade das atividades pedagógicas, de pesquisa jurídica e de perspectiva sobre o mercado profissional do direito. Neste contexto, o presente volume registra uma experiência inovadora das escolas FGV DIREITO e RIO e FGV DIREITO SP, descrevendo e celebrando uma década de ensino jurídico por meio da cultura pop. Os docentes pioneiros nesta empreitada são os professores Gabriel Lacerda e José Garcez Ghirardi, que lecionam cursos respectivamente sobre 'Direito e Cinema' no Rio de Janeiro e sobre 'Direito e Artes' em São Paulo. Ensaios originais de ambos os professores se encontram neste volume, complementados por uma série de experiências docentes realizadas por outros professores das escolas FGV DIREITO RIO e FGV DIREITO SP. Além das experiências realizadas no Brasil, reunimos ensaios de duas referências internacionais sobre o ensino jurídico e a cultura pop, a saber, os professores Michael Asimow, da Stanford Law School, e Kathryn Brown, da Universidade de Tilburg.

Começamos nossa celebração desta novidade pedagógica com o ensaio *O ensino de direito e cultura popular*, com a preciosa reflexão de Michael Asimow, em que o Professor Emérito da UCLA e atualmente de Stanford compartilha sua vasta experiência no ensino de direito por meio do cinema. Michael é autor de um livro-texto que é a principal referência sobre o tema nos Estados Unidos e possui décadas de experiência como professor da disciplina. Em seu ensaio, expõe a relevância do uso do cinema como ferramenta para o ensino jurídico, a partir do impacto da mídia como reflexo de práticas sociais e como ponto de partida para a construção de significados. Michael também revela as dinâmicas de suas aulas, refletindo sobre exercícios com os alunos e sobre o uso dos filmes como materiais de ensino. Usando como exemplo a aula em que discute o filme *Counsellor at Law*, Michael explica como conduz os debates em sala de aula e reflete sobre como se deve, em sua opinião, ensinar direito por meio da cultura pop.

Em seu texto *Reflexões sobre o ensino de direito e cinema*, a professora Kathryn Brown, da Universidade de Tilburg, também compartilha sua experi-

ência pedagógica com o ensino de direito a partir de filmes na Holanda desde 2010. Kathryn combina produções de Hollywood com filmes europeus e considera que as diferenças narrativas podem até mesmo servir como ponto de partida para o ensino sobre as diferenças entre o fenômeno jurídico nos Estados Unidos e na Europa. Em seu curso, Kathryn se aproveita das narrativas cinematográficas para ressaltar a relevância social do direito e utiliza os filmes como meio para o engajamento dos alunos com os problemas práticos da administração da justiça. Particularmente, no caso da justiça criminal, os filmes selecionados por Kathryn servem como textos para se discutir a aplicação da pena de morte, os julgamentos pelo tribunal do júri e o teorema de Condorcet, dentre outros temas. O ensaio também explora a questão da diversidade no cinema e como os filmes podem estimular tanto a análise como a imaginação sobre o fenômeno jurídico.

O uso do cinema como ferramenta para estímulo da análise e imaginação dos alunos é justamente o cerne do ensaio *Ensino jurídico, imaginação e reflexão: cinema como ferramenta pedagógica para o ensino reflexivo e criativo de “tutela coletiva de direitos”*, de Pedro Fortes. Este breve ensaio descreve uma experiência pedagógica conduzida na FGV DIREITO RIO em 2008 e em 2009 com o uso de filmes como textos para discussão de aspectos comparativos e interdisciplinares do processo coletivo — *O Doce Amanhã, Obrigado por fumar* e *O Júri*. Um dos principais objetivos era estimular tanto a análise quanto a imaginação jurídica dos alunos, tendo adotado a ferramenta dos *reflection papers* (trabalhos de reflexão) para ampliar a possibilidade de diálogo e discussão com os alunos da disciplina. Uma coletânea dos argumentos originais apresentados pelos alunos era utilizada para debates interdisciplinares, críticos e prospectivos no início das aulas em que os filmes eram o material de leitura obrigatória.

Outra disciplina que também é ensinada por meio do cinema é o direito internacional e Paula Almeida nos brinda com o registro de seu curso no ensaio *Direito Internacional e cinema: uma experiência didática*. Paula também é pioneira no ensino de direito por meio do cinema, tendo utilizado filmes como textos desde 2006 na UERJ e, a partir de 2008, na FGV DIREITO RIO. Além de filmes de ficção como *Julgamento em Nuremberg* e *Argo*, o curso conta também com documentários realistas sobre os tribunais internacionais e desconhecidos do grande público, tal como o premiado filme *War Don Don*, de Rebecca Richman Cohen, documentarista e professora de *Justiça Visual* na Harvard Law School. Paula compartilha com os leitores todos os materiais usados em seu curso, bem como reflexões sobre como conduzir o método participativo em sala de aula e a avaliação dos alunos.

Nosso volume continua com outra experiência pedagógica interessante, a de Jhessica Reis e Pedro Mizukami, que escreveram conjuntamente o ensaio

Reflexões sobre direito, internet e cinema documentário. Trata-se de um registro do curso eletivo ministrado por ambos os professores na FGV DIREITO RIO em 2014, quando resolveram construir a disciplina inovadora como uma maneira interessante de discutir os temas emergentes sobre direito e tecnologia que constavam da agenda de pesquisa do Centro de Tecnologia e Sociedade (CTS). Assim é que as questões do software livre, da pirataria digital e da privacidade na rede foram debatidas com os alunos a partir da exibição de filmes documentários que foram disponibilizados como material de leitura para as atividades em sala de aula desta disciplina eletiva. O ensaio registra a estrutura do curso, justificando a escolha dos filmes programados, indicando os debates propostos e apresentando uma reflexão sobre o resultado final desta experiência pedagógica.

O cinema documentário também está presente no texto *A produção de documentos audiovisuais como ferramenta pedagógica na formação de juristas* da professora Maíra Rocha Machado, da FGV DIREITO SP. Porém, se os outros professores que colaboraram para este volume usam o cinema como material didático, Maíra abriu a oportunidade para que seus alunos produzissem um documento audiovisual como material para a avaliação final dos alunos de seu curso. Neste texto, temos a oportunidade de aprender os desafios, possibilidades e limites do uso do documentário como um trabalho desenvolvido pelos próprios alunos a partir da experiência prática da professora em 2010 e em 2013. O curso estimulou a imaginação dos alunos de forma criativa, aprimorando as capacidades de expressão visual e oral, tendo sido oferecida uma oficina audiovisual como parte da formação dos estudantes. Em seu detalhado registro desta experiência, Maíra explica os problemas jurídicos complexos selecionados para o programa do curso, justifica o uso do documentário pelo potencial pedagógico dos exercícios e do 'fazer concreto' e reflete sobre o resultado desta experiência inovadora.

Em seu trabalho *Se em uma noite de inverno: ensinando direito e artes*, José Garcez Ghirardi reflete sobre sua experiência como professor de 'Direito e Artes' na FGV DIREITO SP por uma década. Em seu ensaio, Garcez identifica o crescimento no Brasil de cursos influenciados pela literatura e pelas artes visuais com a consolidação destes cursos nos Estados Unidos e na Europa. Garcez valoriza o uso do repertório conceitual da arte para análise do fenômeno jurídico, inserindo a disciplina como potencial espaço para se discutir o projeto da modernidade e as críticas de perspectivas pós-modernas a ideias da objetividade do conhecimento, neutralidade do sujeito, a universalidade das conclusões e a impessoalidade do conhecimento. O ensaio de Garcez é erudito, contrapondo o positivismo de Hans Kelsen a filosofia linguística de Wittgenstein, a análise foucauldiana de poder e o pós-modernismo de Lyotard. O ensaio

também marca a transição de nosso volume do ensino jurídico e cultura pop para textos que exploram o ensino jurídico e a cultura clássica, sendo certo que em sua disciplina 'Direito e Artes', o professor Garcez também trabalha com dramas de Shakespeare e da antiguidade clássica grega.

Aliás, o professor José Roberto de Castro Neves leciona justamente o curso sobre 'Direito e Shakespeare' na FGV DIREITO RIO, tendo contribuído para esta coleção com o ensaio *Shakespeare e os estudantes de direito*. Em seu texto, José Roberto apresenta ao público leitor uma genealogia de diversas discussões jurídicas existentes nas peças teatrais de William Shakespeare, explicando como o dramaturgo se inspirava em conflitos e processos judiciais reais e aproveitava para dialogar com os advogados dos *Inns of Courts*, ingleses que costumavam frequentar as suas peças no século XVI. José Roberto demonstra esta influência em algumas peças muito populares, tais como *Mercador de Venéza*, *Ricardo II*, *Hamlet*, *Rei Lear* e *Macbeth*. Estes debates foram realizados em seu curso ministrado na FGV DIREITO RIO e o professor ressalta a importância destas lições aos estudantes de direito.

Dando sequência aos ensaios sobre ensino jurídico e cultura clássica, o professor Carlos Gustavo Direito escreveu o texto *A Summa Lex de Cícero*, registrando o conteúdo do curso sobre 'direito e Cícero' ministrado pelo professor na FGV DIREITO RIO. O ensaio do magistrado e professor de direito romano é extremamente erudito e interdisciplinar, trazendo fatos históricos da Roma antiga, dimensões sociológicas da organização daquela cidade-estado, questões da formação do estado típicas da ciência política e ainda a importância das ideias ciceronianas para a filosofia do direito. O tratado de Cícero sobre as leis é um marco da filosofia do direito latino e uma obra fascinante, tal como revelado pelo abalizado estudo de Carlos Gustavo. Sua teoria geral do direito é centrada no direito público romano, sendo baseado numa razão prática inspirada na tradição romana e na vontade dos deuses que deve reger o *ius civile* romano. Ressalte-se, por oportuno, que seu tratado é construído a partir de diálogos, mas não reproduz o idealismo platônico, tendo influência nitidamente aristotélica. Dentre os temas discutidos, estão a ideia republicana, a questão da soberania estatal e a legitimidade. Em sua elegante conclusão, Carlos Gustavo alerta que tão complexa personagem permite variadas leituras e nos convida a refletir sobre como desejamos ler a obra de Cícero.

Finalmente, nossa viagem pelo universo do ensino jurídico por meio da cultura pop e da cultura clássica se encerra com o magistral ensaio *Direito e Ópera: estímulos a uma percepção sensível do direito*, de Gabriel Lacerda. Um ponto importante é a lembrança de que a ópera já foi parte da cultura popular, sendo considerada uma manifestação artística de grande apelo de público até o final do século XIX, antes do advento do cinema, do rádio e da televisão.

Aliás, também o teatro de Shakespeare era originalmente uma parte da cultura popular, vindo apenas posteriormente a ser considerado como uma expressão cultural mais erudita e clássica. Enfim, Gabriel nos brinda com diversas questões de cunho jurídico a partir de variadas narrativas operísticas: *O barbeiro de Sevilha*; *As bodas de Figaro*; *Don Carlos*; *Otello*; *O Anel dos Nibelungos*; *Lohengrin*; *Carmen*; *Mefistofele*; *Madame Butterfly*; *Turandot* e *André Chenier*. Todas as narrativas permitem leituras diversas e ricas análises de questões jurídicas — isonomia de tratamento e abolição dos privilégios de nobres; casamento forçado como execução de dívida; a norma fundamental embasada no poder; a prova indiciária; o crepúsculo do sentimento de justiça; as ordálias e o processo mediante duelo; o criminoso passional e a proporcionalidade de sua punição; a validade de cláusulas potestativas em contratos; a diferença entre culturas jurídicas; os efeitos limitados do direito; o procedimento de um julgamento e a punição do condenado a morte. O ensaio de Gabriel é extremamente informativo, explorando os libretos de várias óperas e deixa claro que seu curso ‘Direito e ópera’ na FGV DIREITO RIO certamente teria sido excelente.

O presente volume celebra, ainda, uma década de ensino jurídico e cultura pop na FGV DIREITO RIO e na FGV DIREITO SP com as iniciativas pioneiras respectivamente de Gabriel Lacerda e de José Garcez Ghirardi. Este volume será acompanhado por um volume sobre ‘Direito, Cultura Pop e Cultura Clássica’ com uma tradução do artigo seminal de Lawrence Friedman sobre o tema e trabalhos originais inéditos de Henry Steiner, William Twining, Tércio Sampaio Ferraz Jr, Germano Schwartz, dentre outros. Os dois volumes pretendem aprofundar nossos conhecimentos sobre as possibilidades pedagógicas do uso da cultura pop para o ensino jurídico. Boa Leitura!

Pedro Rubim Borges Fortes
Editor

O ENSINO DE DIREITO E CULTURA POPULAR¹

MICHAEL ASIMOW²

Eu lecionei o curso de direito e cultura popular diversas vezes nos Estados Unidos, tanto para alunos de graduação quanto para alunos de direito (que são de pós-graduação nos Estados Unidos). Esse curso é muito procurado pelos alunos e é sempre um prazer realizá-lo. Sou também coautor de um livro didático, *Law & Popular Culture—A Course Book*. Neste ensaio, discutirei a importância do estudo de Direito e Cultura Popular, particularmente para alunos que não são da área jurídica. Explicarei os objetivos do meu curso, e a forma que ele é organizado. Além disso, listarei algumas dicas práticas de ensino que podem ajudar no planejamento das aulas do curso.

A. A importância de estudar direito e cultura popular

O curso sobre direito e cultura popular explora a interação entre dois temas de enorme relevância para a vida de todos: direito e cultura popular. Por que deveríamos nos importar com a relação entre esses dois temas?

O direito é onipresente nas nações modernas. Nos Estados Unidos, os tribunais deliberam sobre algumas das questões socioeconômicas mais fundamentais da sociedade, incluindo temas polêmicos como aborto, pena de morte, direito à privacidade, controle de armas, casamento homoafetivo, ações afirmativas, ou saúde suplementar. A relação entre direito e justiça é uma questão relevante em qualquer lugar do mundo. Muitos países contam hoje com cortes constitucionais, e os juízes tornaram-se mais ativos na proteção dos direitos humanos e ao contrapor-se a agências governamentais.

Muitos aspectos das nossas vidas são profundamente afetados pelas leis, pela polícia, pelos juízes e por advogados. Queremos que a polícia e os tribunais prendam e condenem criminosos para nos manter seguros, mas queremos

1 Traduzido do inglês por Julia Nemirovsky.

2 Michael Asimow & Shannon Mader, *Law and Popular Culture—A Course Book*. (New York: Peter Lang, 2ª edição, 2013) (a partir daqui, chamado de “Law and Popular Culture”). Cópias gratuitas do livro podem ser encomendadas com o editor, Peter Lang, customerservice@plang.com. Disponibilizarei um manual do professor detalhado para todos os interessados em lecionar o curso. Entre em contato comigo por e-mail caso queira receber uma cópia do manual do professor ou a ementa do curso.

também que a nossa privacidade seja preservada e que os direitos dos acusados sejam protegidos. Queremos que o nosso sistema jurídico faça justiça (mesmo sem sabermos ao certo o que queremos dizer com “justiça”), mas ele nem sempre consegue.

Enquanto isso, na maioria dos países, o público geral despreza advogados³, mas ainda assim, quando precisam, mal podem esperar para contratar um. Por que as pessoas não gostam de advogados? O que os advogados realmente fazem, afinal? O que é um escritório de direito? Como uma pessoa se torna advogado? Quanto eles ganham? Será que você gostaria de ser um advogado? Todos precisam saber muito mais sobre direito, advogados, e o sistema jurídico do que sabem atualmente.

A cultura popular é ainda mais onipresente do que o direito. Todos nós estamos submersos em um mar de filmes, programas de televisão ficcionais, *reality shows*, livros, músicas, propagandas, jogos de computador e vários outros textos criativos. A televisão é parte essencial da vida em todos os países modernos e a maior parte das famílias passa muitas horas por dia em frente a seus aparelhos televisivos, ou assistindo à programação da televisão em seus dispositivos móveis. Ao assistir televisão por trinta minutos, consumimos mais imagens do que um membro da sociedade pré-industrial consumiu em toda a sua vida. Todos precisam saber muito mais do que sabem sobre cultura popular para poder entender, interpretar e combater o ataque de imagens que nos assediam todos os dias.

Um tema importante dessa aula são as diversas formas que o direito e a cultura popular influenciam um ao outro. A fronteira entre o direito e a cultura popular é extremamente permeável, ou seja, ela permite que várias coisas atravessem de um lado para o outro. Assim, a cultura popular tanto *reflete* as crenças das pessoas sobre direito e os advogados quanto *molda* essas crenças.

Em primeiro lugar, considere o “efeito reflexivo”. As obras da cultura popular frequentemente esclarecem o que as pessoas realmente fazem e no que acreditam. Portanto, a cultura popular tende a refletir as ideologias dominantes de uma sociedade, como o capitalismo de consumo, os papéis dos gêneros e os estereótipos compartilhados por todos. Do mesmo modo, as obras da cultura popular jurídica (como filmes, romances e programas de televisão sobre direito) refletem o que as pessoas pensam em geral sobre direito, advogados, policiais, juízes, e instituições legais.

3 Ver Michael Asimow, “Bad Lawyers in the Movies” (2000) *Nova Law Review* 24:533; Michael Asimow, et. al., “Perceptions of Lawyers—A Transnational Study of Student Views on the Image of Law and Lawyers” (2005) *Int'l J. of the Legal Profession* 12:407.

É claro que o reflexo do mundo real nas obras da cultura popular nunca é preciso, já que são obras de entretenimento, produzidas para gerar lucro, e não documentários. As obras da cultura popular são influenciadas por diversos fatores — tudo, desde as restrições comerciais sob as quais são produzidas, os interesses econômicos dos patrocinadores, e o viés ideológico dos criadores — que complicam sua relação com o contexto geral da cultura que querem representar. Os produtores da cultura popular sempre distorcem a realidade, inclusive a dinâmica do sistema jurídico, para efeito dramático, ou por motivos comerciais e ideológicos. Porém, a cultura popular pode, ainda assim, nos dizer muito sobre o mundo real. Por exemplo, se os filmes costumam mostrar advogados gananciosos e desonestos, isso é um sinal de que muitas pessoas compartilham esse ponto de vista. Ou, pelo menos, os cineastas pensam que compartilham. Do mesmo modo, filmes antigos podem nos dizer muito sobre as relações familiares e entre gêneros em épocas passadas. Portanto, um foco do curso sobre direito e cultura popular é discutir como as histórias que os alunos assistiram em filmes ou na televisão correspondem aos dados reais sobre direito, advogados, julgamentos, e sobre a advocacia.

Em segundo lugar, considere o “efeito midiático”, referente à forma que as pessoas aprendem ao consumir a cultura popular. A cultura popular *muda* profundamente o que as pessoas acreditam. Os consumidores de cultura popular são afetados de maneiras que vão muito além do entretenimento e do prazer. Os meios de comunicação da cultura popular são provavelmente a ferramenta de ensino mais efetiva da história da humanidade. Para mencionar os exemplos mais óbvios, os comerciais alteram os hábitos de compra dos consumidores quando eles “aprendem” informações sobre novos produtos ou sobre quem os vende, e propagandas políticas mudam as preferências dos eleitores. E, o que é mais importante para este curso, a maior parte das pessoas “aprendeu” a maior parte do que sabem sobre direito e advogados consumindo produtos da cultura popular.

É certo que a cultura popular frequentemente convida os espectadores a assumir o papel de policiais, jurados, juízes e advogados; permitindo que essa experiência seja delegada a eles, e que desse modo aprendam sobre o sistema jurídico como se dele participassem. Eles aprendem detalhes da prática do direito (como por exemplo, que as pessoas se dirigem ao juiz como *your honor*, nos Estados Unidos) além de noções mais amplas e mais contestáveis sobre direito e justiça (como, por exemplo, que o Código de Processo Penal da Justiça Federal dos EUA nos ajuda a condenar os culpados e absolver os inocentes). O público pode absorver passivamente as mensagens que são transmitidas para eles pela cultura popular, ou podem contestar essas mensagens e formar suas próprias interpretações sobre o material. De um modo ou de outro, seja a recepção do público passiva ou ativa, ele está utilizando materiais da cultura po-

pular para *construir* seus próprios pontos de vista sobre a realidade (incluindo a realidade sobre o direito e sobre os advogados). Os advogados certamente precisam saber o que a mídia está ensinando para o público em geral sobre o que eles fazem. Portanto, o tema dos efeitos da mídia é importante e controverso, e é um foco de atenção frequente nas aulas de direito e cultura popular.

Ao pensar sobre os efeitos da mídia, é importante perceber que as pessoas estão aprendendo com base em fontes muito pouco confiáveis, porque os produtos da cultura popular são histórias ficcionais, para o entretenimento, logo, elas estão, em geral, radicalmente desconectadas da realidade. Só para desmistificar algumas das mentiras deslavadas mais frequentes na área do direito, a polícia não investiga e muito menos ela é a responsável pela maior parte das prisões dos criminosos. Nos EUA, a maioria dos casos criminais são *plea bargain*, ou seja, em vez de serem julgados, há um acordo entre promotoria e réu em que este, em troca de uma sentença mais leve ou até mesmo a extinção da acusação, confessa um crime menos grave ou apenas alguns dos crimes imputados. Além disso, os julgamentos ocorrem meses ou anos após o crime, não na semana seguinte; e os advogados estão muito mais preocupados em receber seus honorários do que em fazer justiça.

Em geral, as pessoas aprendem muito mais sobre o direito e advogados por meio da cultura popular do que por qualquer outra fonte. A maior parte das pessoas, é claro, tem muito pouco contato com os verdadeiros tribunais e com advogados reais, no entanto, tem muito contato com juizes, advogados, réus em processos criminais, e policiais fictícios. Naturalmente, as pessoas absorvem essa informação e esquecem que ela veio de uma fonte muito pouco confiável. Há inúmeros exemplos que ilustram os efeitos dos meios de comunicação. Como é possível que, na França, suspeitos de cometer crimes evoquem seus direitos *Miranda*⁴ ao serem presos pela polícia, ainda que a doutrina *Miranda* não exista na França?⁵ Por que os alemães pensam que o processo penal é uma disputa entre partes opostas em contraditório e não um procedimento inquisitorial controlado por um juiz?⁶ Por que as pessoas que assistem ao rea-

4 Ver *Miranda v. Arizona*, 384 U.S. 436 (1966). *Miranda* exige que a polícia dê algumas informações para os suspeitos, após a prisão. A polícia deve dizer aos suspeitos que eles têm o direito de permanecer calados e que tudo o que disserem poderá ser utilizado contra eles. A polícia deve se oferecer a conseguir um advogado para o suspeito. Os avisos *Miranda* aparecem frequentemente nos produtos da cultura popular americana e tornaram-se parte da cultura geral sobre o direito. Ver *Law & Popular Culture*, pp. 10-15.

5 Ver Barbara Villez, *Engrenages: Antilegalism and French Realism* in *Law and Popular Culture: International Perspectives*, Michael Asimow, Kathryn Brown & David Ray Papke editors 322 (2014) (Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (daqui em diante *International Perspectives*)).

6 Ver Stefan Machura, "German Judge Shows: Migrating from the Courtroom to the TV Studio", in *Lawyers In Your Living Room: Law on Television*, Michael Asimow, ed. Pp. 330-31 (2009) (Chicago: ABA Publishing).

lity show americano, *Judge Judy*, em que uma juíza aposentada arbitra casos reais, acreditam que os julgamentos nos EUA são feitos por juízes e não por advogados?⁷ Por que os jurados acreditam que a acusação não pode comprovar seu caso contra o réu criminal sem apresentar provas periciais como um DNA ou impressões digitais?⁸ Tudo isso e muito mais, é claro, é explicado pelo conhecimento equivocado que as pessoas adquiriram ao consumir a cultura popular sobre direito.

B. Dinâmica da aula sobre direito e cultura popular

Quando mostramos para os alunos alguns produtos da cultura popular, como filmes e programas de televisão, o resultado é empolgante e muito diferente do efeito de outros cursos universitários. Normalmente, o professor é um especialista e os alunos absorvem passivamente o conhecimento do professor, tanto o quanto podem. Mas em um curso baseado nos meios de comunicação da cultura popular, os estudantes compartilham conhecimento com o instrutor. Cada aluno na sala já é um especialista em interpretar a cultura popular. Eles conhecem a linguagem dos filmes e da televisão. Eles convivem com essa linguagem desde antes de aprenderem a ler e até mesmo falar. Cada aluno já viu centenas de filmes, milhares de horas de programas de televisão, sem contar, é claro, o contato com outras mídias criativas, como jogos de computador. Em muitos casos, os alunos consumiram muito mais cultura popular do que o instrutor.

Os alunos trazem consigo opiniões muito pessoais sobre a cultura popular. Eles ficam emocionados e inspirados, ou exasperados, pelos filmes ou programas de televisão que estudamos no curso, como *O Sol é para Todos*, *Anatomia de um Crime*, *O Veredito*, ou *Filadélfia*. É interessante notar como esses estudantes vêm repletos de ideias, argumentos, e inspirações e falam para a turma. Eles discutem uns com os outros e não se sentem intimidados com a interpretação do instrutor sobre o filme, porque a interpretação deles é igualmente válida. O nível de interatividade na sala de aula é o mesmo que vemos nas melhores e mais envolventes aulas.

C. Sobre o que realmente é o curso de direito e cultura popular?

Vários acadêmicos no mundo todo lecionam cursos sobre a relação entre o direito e a cultura popular. Eles estão em todos os departamentos das universidades, não apenas nos departamentos de estudos culturais, cinema, ou direito; mas também em história, política, sociologia e muitas outras disciplinas. Cada

7 Ver Kimberlianne Podlas, "Please Adjust Your Signal: How Television's Syndicated Courtrooms Bias our Juror Citizenry (2001) *American Business Law Journal* 39:1.

8 Ver Tom R. Tyler, "Viewing *CSI* and the Threshold of Guilt: Managing Truth and Justice in Reality and Fiction", *Yale Law Journal* (2006) 15:1050.

instrutor tem seu próprio conceito sobre como o curso deveria ser construído. Alguns ensinam direito e cultura popular como um curso de filosofia do direito⁹ ou ética profissional,¹⁰ outros utilizam os filmes para apresentar uma abordagem cultural sobre diversos temas da escola de direito.¹¹ Para outros é um curso de teoria do cinema, ou para ensinar a escrever roteiros sobre direito¹². Há aqueles que focam na justiça e na socialização de advogados;¹³ outros o veem como o estudo da técnica cinematográfica; e há ainda os que utilizam o material para ensino da advocacia, como prática forense e educação cívica.¹⁴

Eu tento abordar não só isso como também outros temas ao longo de um único trimestre ou semestre. Acredito que filmes ou programas de televisão sobre direito deveriam ser vistos como *textos legais*, a serem estudados da mesma forma que estudaríamos um julgado da Suprema Corte americana, leis e regulamentos. Sou um realista jurídico, ou seja, eu acredito que “direito” é o que os juízes e advogados realmente fazem e o que as pessoas reais pensam que é, em vez do que está escrito nos livros. E o que os advogados e os outros realmente fazem e realmente acreditam é influenciado por diversos fatores ambientais, entre eles a cultura popular. Portanto, ao estudar um texto da cultura popular, aprendemos sobre direito, advogados, e sobre as profissões da área jurídica. Mas também aprendemos sobre técnicas cinematográficas, economia da televisão e do cinema, narratologia, história do cinema, e sobre gêneros narrativos. Nós sempre questionamos se o produto da cultura popular representa a vida real de forma equivocada e como esse produto dissemina informações e cultiva atitudes nas pessoas que consomem o produto.

O curso, e meu livro didático, aborda um tema por semana, cada tema é ilustrado com um filme ou programa de televisão em particular. A primeira parte do curso consiste em aulas dedicadas a questões tão amplas quanto o sistema do contraditório, advogados como heróis, advogados como vilões, a vida dos advogados, e a educação jurídica.¹⁵ O segundo terço do curso aborda

9 Ver Terri Mester, “State Sanctioned Violence, Beethoven, and Kubrick’s *A Clockwork Orange*,” in *International Perspectives*, p. 357.

10 Ver John Denvir, “What Movies Teach Law Students”, http://usf.usfca.edu/pj//teach_denvir.htm.

11 Ver David Ray Papke et. al., *Law and Popular Culture: Text, Notes, and Questions* (2d ed. 2012) (New Providence: LexisNexis)

12 Ver Philip N. Meyer, *Storytelling for Lawyers* (2014) (New York: Oxford Univ. Press); Philip N. Meyer, “Visual Literacy and the Legal Culture: Reading Film as Text in the Law School Setting,” *Legal Studies Forum* (1993) 17:73.

13 Ver James R. Elkins, “Reading/Teaching Lawyer Films” (2004) *Vermont Law. Review* 28:813.

14 Ver Kelly E. Collingsworth, “Popular Culture in the Classroom and Beyond: Using *Harry Potter* as a Portkey for Civics and Community Involvement”, in *International Perspectives*, p. 337.

15 Para tratar desses temas, eu utilizo os filmes *Anatomia de um Crime*, *O Sol é para Todos*, *O Veredito*, *O Conselheiro*, e *O Homem que eu Escolhi*.

questões de justiça criminal, incluindo o júri, a justiça militar, a pena de morte.¹⁶ O último terço do curso considera outras áreas do direito, especificamente o direito processual civil, o direito constitucional, e o direito de família.¹⁷ Eu, obviamente, não tenho tempo de abordar todos esses capítulos em um determinado trimestre ou semestre. Mas tento conseguir um bom equilíbrio entre filmes e programas de televisão novos e antigos, e entre as áreas do direito que são importantes para os alunos, e, especialmente para aqueles que não estudam direito, aprenderem, acharem interessante e relevante.

Os alunos devem assistir ao filme ou programa de TV fora da sala de aula; a aula consiste em duas horas de discussão sobre temas do direito e da cultura popular referente ao filme, ou ao programa assistido. Outros instrutores, que ministram aulas com base no meu livro, passam o filme ou o programa em sala de aula (o que leva em torno de duas horas), seguido por uma discussão de uma hora.

D. A vida de um advogado — na realidade e no filme

Eu gostaria de ilustrar como utilizo o material com uma única aula lecionada no início do curso, sobre a vida do advogado. Os alunos assistem ao filme *O Conselheiro* e leem a tarefa no livro do curso.¹⁸ *O Conselheiro*, na minha opinião, é o melhor filme já feito sobre a vida de um advogado. Lançado em 1933, logo antes do início de uma rigorosa censura ao cinema, o filme é de longe o mais antigo que os alunos já viram e foi feito apenas alguns anos depois do início do cinema falado. Os alunos ficam muito empolgados com essa película, e ela sempre prova ser uma ferramenta de ensino altamente eficaz.

O Conselheiro é um filme sobre direito que se passa todo em um escritório de direito, em um lindo set, estilo *Art déco*, no edifício Empire State, em Nova Iorque. Ele é dirigido por um dos nossos maiores diretores, William Wyler. O protagonista é um advogado talentoso e bem-sucedido chamado George Simon, interpretado pelo ilustre John Barrymore. O filme é baseado em uma peça de grande sucesso escrita por Elmer Rice¹⁹ e, assim como a peça, o filme se passa somente no escritório de Simon.

O filme narra um dia de um advogado: a sala de espera está cheia de clientes, o telefone não para de tocar. Muitos clientes são pessoas difíceis e desagradáveis. Simon está quase sempre fazendo mais de uma coisa ao mesmo tempo. Ele lida

16 Para tratar desses temas, eu utilizo episódios de *Law & Order*, e os filmes *12 Homens e uma Sentença*, *Questão de Honra*, e *Os Últimos Passos de um Homem*.

17 Para tratar desses temas, eu utilizo *A Qualquer Preço*, *Filadélfia*, e *Kramer versus Kramer*.

18 Ver *Law and Popular Culture*, capítulo 5.

19 Ver *id* em 85-86, para mais informações sobre Rice e sobre a peça *Counsellor at Law* (O título do filme homônimo baseado na peça foi traduzido para português como “O Conselheiro”)

com casos criminais, direito de família, administração de bens imóveis, direito falimentar, e faz lobby para clientes comerciais, além de gerenciar um escritório de direito (ele tem um sócio, um associado, uma assistente paralegal, uma recepcionista, e várias outras pessoas que fazem parte da equipe, incluindo um menino engraxate. Simon precisa frequentemente negociar questões delicadas para a ética do direito e ele às vezes está do lado errado. E acima de tudo, precisa ganhar dinheiro, porque o direito é um negócio, e ele precisa fazer o dinheiro entrar para sustentar sua grande equipe e seu próprio estilo de vida ostensivo. É claro, a tecnologia está desatualizada (o filme mostra uma central telefônica antiga para efeito dramático, e as pessoas da equipe batem os textos nas máquinas de escrever com toda a força). Mas todo o resto sobre a vida dos advogados é bem atual.

Simon é um advogado judeu que superou a pobreza extrema em à época em que o antissemitismo social e a profissão de advogado eram uma realidade onipresente. Conseguiu enriquecer e ser bem-sucedido, ainda que o mundo fora do escritório estivesse desmoronando durante os primeiros anos da Grande Depressão. Ele se casou com uma linda mulher não judia, de alta classe, mas seu casamento está em crise, e seu enteado o despreza. Ele é um grande advogado, e completamente insensível aos sentimentos das pessoas ao seu redor, como os da sua esposa e da sua paralegal, Remy, que está loucamente apaixonada por ele. Simon, ainda que se recuse a reconhecer, não está tão longe assim do Lower East Side — o bairro nova-iorquino onde, à época, moravam os imigrantes e a classe operária. Sua mãe judia implora para que ele ajude o irmão, que está falido. Quando a Sra. Becker, uma velha amiga da família que mora em um bairro miserável, pede ajuda, ele tenta ajudar seu filho, um jovem comunista com problemas com a polícia. Em uma cena dramática e inesquecível, o filme revela o abismo cultural entre Becker e Simon. Simon despreza o radicalismo de Becker, enquanto Becker despreza Simon por inteiro, por ter traído suas origens na classe operária.

Simon se preocupa muito com seus clientes, talvez até demais. Anos antes, cometeu uma grande falha ética. Ele conscientemente apresentou um testemunho falso para conseguir um alibi para Breitstein, um cliente acusado de um crime punível com prisão perpétua. De repente, os arrogantes advogados que organizam o *bar* — o equivalente à OAB, nos EUA — perseguem Simon pelo seu lapso ético e ele corre o risco de ser excluído da associação. A profissão é o que há de mais importante para Simon, e ele não consegue nem mesmo imaginar sua vida sem o direito. Conversando com o sócio sobre a crise, Simon se pergunta se deveria simplesmente se aposentar e ir jogar golfe. “Eu ficaria louco em seis meses. O que eu vou fazer com resto da minha vida? Eu não sou jogador de golfe, e eu não sei a diferença entre um às e um rei. Eu não sei nem ficar bêbado. A única coisa que eu sei fazer é trabalhar. Tire o trabalho de mim, e o que resta? Um morto-vivo.”

O que eu vejo na sala de aula após os alunos terem assistido *O Conselheiro*? Estes são apenas um dos tópicos que a turma pode discutir:

- Como é a vida do advogado? A maioria dos advogados não passa os dias no tribunal (como você concluiria ao consumir a maior parte da cultura popular sobre direito). Em vez disso, eles passam o dia ao telefone. Eles passam a maior parte do tempo negociando, e não litigando. Os clientes às vezes, são pessoas repulsivas. E a vida do advogado é extremamente estressante.
- Os advogados devem dominar a arte de fazer os clientes confiarem neles e os pagarem. O dinheiro é extremamente importante. É impossível ser bem sucedido sem clientes que possam pagar honorários, e os advogados têm que cobrar esses pagamentos.
- Questões de deontologia jurídica sempre surgem na prática do direito. *O Conselheiro* é incrivelmente rico em questões éticas, como o falso testemunho, já mencionado; mas também questões como *insider trading* com ações, *unreasonable fees* (lei americana que proíbe que os advogados pratiquem cobranças abusivas), conflito de interesses, extorsão de advogados, entre outros.
- Frequentemente os advogados são mais bem sucedidos em suas vidas profissionais do que em suas vidas pessoais. Como Simon, eles podem ter sucesso profissional, enquanto o resto de suas vidas desmorona. Na verdade, o alcoolismo e o consumo de drogas é muito mais comum entre os advogados do que no público geral.
- Questões que envolvem religião, gênero, etnia, e classes sociais permeiam o filme. Como já mencionado, ele é repleto de questões sobre a luta de classes, especialmente entorno do conflito entre Simon e Becker. Simon contornou o antissemitismo ao se tornar um advogado de sucesso e por se casar com uma não judia; ainda assim, os “góis” da classe alta que comandam a profissão do direito mal podem esperar para acabar com ele. Os judeus e os irlandeses da classe baixa se acotovelam na busca de influência política com a elite. As mulheres interpretam papéis tipicamente femininos no escritório.
- O filme escapou da censura por pouco. Ele estava repleto de questões que nunca poderiam nem mesmo ser insinuadas depois que o *Production Code* entrou em vigor, em 1934²⁰.
- O filme é magistralmente dirigido por William Wyler, que consegue apresentar um material extremamente dramático sem deixar a locação do

20 Ver Michael Asimow, *Divorce and the Movies: From the Hays Code to Kramer vs. Kramer*, (2000) *Legal Studies Forum* 24:221.

escritório de direito. O filme parece avançar a 300 km/h. A forma que Barrymore interpreta George Simon é inesquecível. Ainda assim, Barrymore, que estava quase no fim de sua grande carreira, estava sempre bêbado ou de ressaca, e não conseguia lembrar suas falas. Uma pessoa tinha que ficar atrás da câmera, segurando cartazes com o texto escrito, para que ele conseguisse gravar as cenas²¹.

D. Como ensinar direito e cultura popular?

Abordarei agora algumas questões práticas que surgem quando lecionamos um curso de direito e cultura popular. A avaliação do curso é feita por meio de trabalhos escritos, e não com testes. Quando a aula é dada para alunos de direito, eu deixo que escolham o tema de seus trabalhos desde que o assunto tenha a ver com direito e com cultura popular, em um sentido amplo. Portanto, temas inspirados em romances, músicas, peças, notícias ou comerciais de televisão sobre direito são aceitáveis, do mesmo modo que temas mais comuns inspirados em filmes ou em programas de televisão. De modo geral, os alunos podem ter um foco profundo e bem definido (podem, por exemplo, escrever sobre um único filme ou programa de TV), ou podem ter um foco amplo e superficial (ou seja, podem abordar o tema da insanidade na cultura popular, ou da representação da mulher advogada). Nas aulas para calouros, eu normalmente simplifico o processo de escolha do tema, e reduzo a extensão do trabalho. Por exemplo, eles podem escolher um personagem advogado específico em um programa de televisão sobre direito e comparar esse personagem com outros advogados que estudamos no curso.

Eu passo dever de casa todas as semanas, e acho que essa é uma das minhas inovações didáticas mais bem sucedidas. Para responder às perguntas dos deveres, os alunos precisam ler os textos, ver os filmes, e pensar sobre esses materiais. Isso é especialmente útil se a nota for baseada em um trabalho final, e não em um teste; porque às vezes é difícil conseguir que os alunos leiam os textos se isso não for objeto de algum tipo de avaliação.

A cada semana, os alunos têm que ver um filme ou um programa de TV específico, ler um determinado texto no livro do curso, fazer dever de casa, e ir para a aula. O dever de casa consiste em aproximadamente quatro questões. As questões são fáceis, mas o aluno só é capaz de respondê-las se tiver lido os textos e assistido aos filmes. Por exemplo, na aula sobre *O Conselheiro*, eu posso pedir para o aluno escolher uma das diversas relações entre as pessoas do filme (como entre Simon e seu sócio, sua paralegal, sua esposa, seus clientes particulares, sua mãe, etc.) e indicar porque eles acharam essa relação interessante. Eu posso perguntar se esse filme fez com que eles tivessem vontade de se tornar

21 Ver Jan Herman, *A Talent for Trouble: The Life of Hollywood's Most Acclaimed Director, William Wyler* (1995) (New York: Putnam).

advogados, ou muito pelo contrário. Posso pedir que eles discutam uma questão ética do filme, ou uma questão relativa à raça ou classe social. Posso pedir que identifiquem e discutam um aspecto específico da direção do Wyler. O dever de casa é enviado para mim por e-mail no máximo três horas antes da aula. Eu leio os deveres, mas eu não dou nota. Então eu baseio a maior parte da discussão da sala de aula nas questões que aparecem nos deveres (“Mary, você identificou a questão ética da cobrança abusiva. Você poderia dizer para a gente se o Simon violou normas éticas?”). Como todos os alunos já refletiram sobre essas questões antes da aula, eles têm muito a contribuir para a discussão na sala de aula.

Outra inovação muito bem sucedida foi o trabalho escrito.²² Os três primeiros filmes vistos pelos alunos foram *O Veredito*, *Anatomia de um Crime*, e *O Conselheiro*. Os alunos têm que imaginar uma história que tenha ocorrido antes ou depois do filme. Por exemplo, eles podem escolher criar uma história que tenha ocorrido antes de *O Conselheiro*. Ela pode mostrar o Simon crescendo profissionalmente aos poucos, desde quando era pobre até se tornar um profissional bem-sucedido. Ou eles podem preferir imaginar o que acontece com Simon e Roxy no futuro. Os alunos devem apresentar um breve esboço do enredo que imaginaram, para exercitar a imaginação e para contar uma história que funcione, com início, meio e fim. Depois, eles têm que escrever uma cena desse filme (eu apresento para eles um material que mostra o formato exigido para um roteiro audiovisual). E finalmente, eles precisam tentar vender seus filmes para um “produtor” que tem que decidir se vai financiar o filme (eu tenho chamado um instrutor de escrita profissional da minha universidade, que conhece o mercado audiovisual, para interpretar o “produtor”). Isso funciona como um bom exercício de autopromoção.

Para encerrar, eu desejo tudo de bom para qualquer pessoa que decida lecionar o curso de direito e cultura popular, e para todos os alunos que ainda vão colher os frutos de participar do curso.

Referências

ASIMOW, Michael. **Bad Lawyers in the Movies**. *Nova Law Review* 24:533, 200.

_____. Divorce and the Movies: From the Hays Code to Kramer vs. Kramer. **Legal Studies Forum**, 24:221, 2000.

_____. et. al. Perceptions of Lawyers — A Transnational Study of Student Views on the Image of Law and Lawyers. **Int’l J. of the Legal Profession**, 12:407, 2005.

22 Peguei essa ideia emprestada de Gary E. Peter, “Teaching a Writing Intensive Law and Popular Culture Freshman Seminar, *International Perspectives*, chapter 22.

_____; MADER, Shannon. **Law and Popular Culture** — A Course Book. 2. ed. New York: Peter Lang, 2013.

COLLINGSWORTH, Kelly E. Popular Culture in the Classroom and Beyond: Using *Harry Potter* as a Portkey for Civics and Community Involvement. **International Perspectives**, p. 337.

DENVIR, John. **What Movies Teach Law Students**, http://usf.usfca.edu/pj//teach_denvir.htm.

ELKINS, James R. Reading/Teaching Lawyer Films. **Vermont Law Review**, 28:813, 2004.

HERMAN, Jan. **A Talent for Trouble**: The Life of Hollywood's Most Acclaimed Director, William Wyler. New York: Putnam, 1995.

MACHURA, Stefan. German Judge Shows: Migrating from the Courtroom to the TV Studio. Lawyers In **Your Living Room**: Law on Television. ASIMOW, Michael (Ed.) Chicago: ABA Publishing, 2009, pp. 330-31.

MESTER, Terri. State Sanctioned Violence, Beethoven, and Kubrick's *A Clockwork Orange*. **International Perspectives**, p. 357.

MEYER, Philip N. **Storytelling for Lawyer**. New York: Oxford Univ. Press, 2014.

_____. **Visual Literacy and the Legal Culture**: Reading Film as Text in the Law School Setting. *Legal Studies Forum*, 17:73, 1993.

PAPKE, David Ray et. al. **Law and Popular Culture**: Text, Notes, and Questions. 2 ed. New Providence: LexisNexis, 2012.

PODLAS, Kimberlianne. Please Adjust Your Signal: How Television's Syndicated Courtrooms Bias our Juror Citizenry. **American Business Law Journal**, 39:1, 2001.

TYLER, Tom R. **Viewing CSI and the Threshold of Guilt**: Managing Truth and Justice in Reality and Fiction. *Yale Law Journal*, 15:1050, 2006.

VILLEZ, Barbara. *Engrenages*: Antilegalism and French Realism. *Law and Popular Culture: International Perspectives*, 322. ASIMOW, Michael; BROWN, Kathryn; PAPKE, David Ray (Ed.). **Newcastle Upon Tyne**: Cambridge Scholars Publishing, 2014.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE DIREITO E CINEMA¹

KATHRYN BROWN²

O estudo das interseções entre direito e cultura popular tornou-se uma parte tradicional dos cursos de direito e de ciências humanas em todo o mundo. Nos últimos anos, muitos estudos reveladores foram publicados sobre as formas com que as normas jurídicas e as práticas culturais se relacionam e, em alguns casos, transformam uma a outra tanto dentro quanto fora do local onde são produzidas.³ Essa é uma área de estudo que continua a crescer, sobretudo na medida em que acadêmicos debruçam-se sobre uma variedade maior de produtos culturais e de trocas internacionais. O objetivo deste artigo é considerar alguns dos desafios e oportunidades educacionais que encontrei trabalhando como professora assistente nessa área de estudo efervescente e em rápida evolução. O foco, mais especificamente, serão as dificuldades que encontrei ao criar uma ementa balanceada para alunos europeus, em uma área de estudos dominada por filmes e produtos televisivos sobre direito produzidos em países com tradição de *common law*, sobretudo o Reino Unido e os Estados Unidos.

Eu gostaria de contextualizar rapidamente o ambiente de aprendizado no qual o curso de Direito e Cinema é conduzido. Fui convidada a desenvolver

1 Traduzido do inglês por Julia Nemirovsky.

2 Kathryn Brown possui formação em direito e história da arte, sendo professora da Universidade de Tilburg, na Holanda, onde leciona cursos na interseção entre direito e cultura popular, tendo publicado extensivamente sobre artes visuais e estéticas. Seus livros incluem *Women Readers in French Painting 1870–1890* (2012), (como editora e autora) *The Art Book Tradition in Twentieth-Century Europe* (2013), *Law and Popular Culture: International Perspectives* (2014), *Interactive Contemporary Art: Participation in Practice* (2014) e *Perspectives on Degas* (forthcoming). Ela já ocupou posição de pesquisadora visitante na University of British Columbia, Tulane University, University of Kent em Canterbury, e na Australian National University. Email: k.j.brown@tilburguniversity.edu.

3 Orit Kamir faz uma análise bastante útil das diferentes abordagens metodológicas sobre o estudo de direito e cinema em “Why ‘Law-and-Film’ and What Does it Actually Mean? A Perspective”, *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 19:2 (junho 2005), 255–78. Para uma crítica de alguns dos desafios disciplinares apresentados por essa área de estudo, ver Jeanne Gaakeer, “‘It’s my culture, stupid!’: A Reflection on Law, Popular Culture and Interdisciplinarity” in *Law and Popular Culture: International Perspectives*, eds Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Ray Papke (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014), 285-304.

um curso de treze semanas sobre esse tema em 2010, como parte da grade do curso de graduação em Liberal Arts (que corresponde a um Bacharelado Interdisciplinar) da Tilburg University, nos Países Baixos.⁴ Essa oportunidade apresentou vários desafios: primeiro, o curso é oferecido para alunos de primeiro e segundo ano e, portanto, precisa se adaptar a diferentes tipos de habilidade. Em segundo lugar, ainda que alguns alunos tenham adquirido um conhecimento básico sobre conceitos jurídicos, eles não estão estudando para se tornarem advogados e, portanto, não têm experiência em examinar conceitos, leis e casos jurídicos detalhados. Em terceiro lugar, o curso é oferecido tanto para alunos interessados em estudar direito quanto para os interessados em outros cursos da área de humanas.

O curso precisa, por conseguinte, ser estruturado de modo a despertar o interesse de alunos com múltiplas inclinações e aspirações acadêmicas. Além disso, o curso de Liberal Arts, da Tilburg, atrai alunos do mundo todo. Por um lado, isso cria um ambiente de estudo cosmopolita, com o qual cada aluno contribui com uma ampla variedade de ideias e experiências; porém os alunos também têm que se adaptar a uma disciplina ensinada em inglês — segunda língua para a maior parte deles. A primeira dificuldade enfrentada, portanto, tem sido a de como organizar um curso que é, ao mesmo tempo, instigante e acessível para os alunos e que efetivamente analise e comunique um conjunto básico de conceitos jurídicos por meio de um produto cultural.

Muito Além de Hollywood

Todos sabem que filmes sobre direito são um gênero altamente lucrativo, produzido há muito tempo em Hollywood. Como muitos especialistas já sinalizaram, o sistema de *common law*, com seus processos polêmicos e, logo, com alto potencial para confrontos dramáticos nos tribunais — oferece diversas possibilidades para suspense, confrontos, e reviravoltas surpreendentes. A primeira questão que surge, com o histórico domínio da produção de filmes jurídicos por Hollywood, é como apresentar aos alunos uma ementa sobre direito e cinema que debata questões legais relevantes em um contexto europeu? A resposta para essa pergunta dependerá, em parte, dos objetivos do curso como um todo. Para instigar a curiosidade dos alunos com interesse em ciências humanas, assim como em direito, o objetivo é encorajar a discussão sobre uma ampla gama de questões legais e estéticas a partir de uma seleção de filmes produzidos na Europa e nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo que busco apresentar aos alunos conceitos de justiça que são importantes para a elabo-

4 A sugestão para a introdução desse curso foi feita pelo Professor Willem Witteveen (1952-2014) cuja pesquisa na Tilburg University contribuiu de forma significativa para o estudo das intercessões entre direito e ciências humanas nos Países Baixos.

ração e aplicação das leis, eu também procuro expor a eles particularidades do cinema, bem como a recepção do espectador ao assistir a filmes que retratam e testam esses conceitos. Eu descobri que o estudo de filmes sobre direito pode oferecer não apenas uma sólida introdução à história do cinema, mas também uma base útil para comparar a abordagem americana e a europeia de diversos temas como a punição de crimes, a relação entre o direito e a mídia, os direitos e obrigações civis, e a proteção dos direitos humanos⁵.

Não por acaso, começo com duas películas feitas na Europa: *A Viúva de Saint-Pierre* (Patrice Leconte, 2000) e *O Segredo De Uma Sentença* (Peter Medak, 1991). De modos diferentes, esses dois filmes questionam como devemos ponderar o ato ilícito e sua punição. Nessa representação do julgamento de um assassinato que se passa no século XIX, na remota ilha de Saint-Pierre, um território do Estado francês, Leconte examina os valores sociais e simbólicos das leis de homicídio e retrata as reflexões de uma comunidade sobre seus próprios motivos para punir um indivíduo condenado pelo crime de homicídio doloso. Os filmes se tornam um dispositivo útil para discussão de todos os tipos de punição que deveriam (ou não) ser permitidas pelo Estado, e inicia um debate sobre temas como a retribuição, a ressocialização, e a prevenção na fixação da pena criminal.

Esses temas são abordados de modo mais direito em *O Segredo De Uma Sentença*, filme que apresenta uma versão ficcional do julgamento de um rapaz de 19 anos, Derek Bentley, por homicídio doloso em Londres, no ano de 1953. Apesar de o júri ter pedido por clemência e dos protestos populares contra a pena capital, Bentley (que era uma pessoa com deficiência intelectual) foi enforcado algumas semanas depois da prolação da sentença. Além de questões esclarecedoras sobre a determinação da condição intelectual de um indivíduo para definição da culpa ou inocência em casos criminais, o filme também levanta pontos importantes sobre o que constitui um julgamento e um recurso justos.

Juntos, esses dois filmes estimulam o debate sobre a pena de morte, sua história, e sua implementação (ou revogação) em diferentes jurisdições. Além disso, no caso de *O Segredo De Uma Sentença*, encontramos uma interseção mais direta entre direito e cultura popular: quando a versão em VHS do filme foi lançada, dentro da caixa vinha um cartão postal que podia ser preenchido e enviado para o Ministro do Interior do Reino Unido, a favor do perdão póstumo

5 Pela limitação do número de palavras, eu irei discutir apenas alguns dos filmes incluídos no curso. Além das obras mencionadas, eu também utilizo *O reverso da fortuna* (Barbet Schroeder, 1990), *O Povo contra Larry Flint* (Milos Forman, 1996), *A Qualquer Preço* (Steven Zaillian, 1998), *Bravura Indômita* (Joel e Ethan Coen, 2010), *O Julgamento de Nuremberg* (Stanley Kramer, 1961), *O Vento Será Tua Herança* (Stanley Kramer, 1960), e *Anatomia de um Crime* (Otto Preminger, 1959).

para Bentley que, na época de sua morte, tinha apenas dezenove anos (a Court of Appeal anulou a condenação em 1988)⁶.

Como Stamos Metzidakis afirmou acertadamente, *A Viúva de Saint-Pierre* contribui para um longo debate cultural sobre a pena de morte na França (incluindo descrições detalhadas de execuções em obras de Victor Hugo e Albert Camus) e para o caminho até sua abolição, em 1981.⁷ Ao incentivar os espectadores a terem empatia pelo protagonista, que foi condenado à morte, e permitir que eles testemunhem seu desenvolvimento ético como ser humano enquanto espera a execução, o filme torna-se um meio útil para contextualizar as discussões sobre a pena de morte em uma tradição histórica mais ampla, e para considerar argumentos contra e a favor em diferentes contextos socioculturais. Em particular, ele oferece uma boa base para ponderação de debates acadêmicos recentes sobre a pena de morte nos Estados Unidos com argumentos sobre restrições a essa forma de punição nos estados-membros da União Europeia, por meio da incorporação de emendas (Protocolos 6 e 13) à Convenção Europeia de Direitos Humanos, em 2003.⁸ Apesar de, recentemente, muitos filmes e programas de televisão terem abordado esse tema de modo a provocar a reflexão sobre as implicações éticas de leis atuais, *A Viúva de Saint-Pierre* e *O Segredo De Uma Sentença* permitem que os alunos examinem a evolução da pena capital no contexto das mudanças de paradigmas de direitos humanos tanto em países da tradição de *common law* quanto em países de tradição de *civil law*.

Para organizar um curso efetivo sobre direito e cinema que atenda às necessidades de um programa de Liberal Arts, é necessário selecionar filmes que criem uma ementa coerente e que comunique conceitos legais que sejam relevantes para os alunos com um conjunto de interesses diversificado. Isso significa ter que descartar alguns filmes potencialmente interessantes, porque as questões jurídicas que eles comunicam são restritas demais, ou específica de uma jurisdição em particular (como, por exemplo, a exploração da proibição da dupla punição (*double jeopardy*) em *Acima de Qualquer Suspeita* (1990)). Em alguns casos, isso também significa recorrer a filmes mais antigos. Porém, pedir para alunos de graduação assistirem a filmes em preto e branco, sem efeitos

6 Ver Anthony Aldgate and Jeffrey Richards, *Best of British: Cinema and Society from 1930 to the Present* (London: I.B. Tauris, 2009), 222. Ver R v. Derek William Bentley (Deceased) [1998] EWCA Crim 2516 (30 julho 1998). Cópia do julgamento disponível online em: <http://www.bailii.org/ew/cases/EWCA/Crim/1998/2516.html>. Acessado dia 25 de janeiro de 2015.

7 Stamos Metzidakis, 'Capital Punishment and Sexual Politics in Lecomte's [sic] *La Veuve de Saint Pierre*', *Contemporary French and Francophone Studies*, 9:4 (Dezembro, 2005), 353–68.

8 Um bom ponto de partida para esse debate são os argumentos apresentados por Ronald J. Allen e Amy Shavell in 'Further Reflections on the Guillotine', *The Journal of Criminal Law & Criminology*, 95:2 (2005), 625–36.

especiais, e com atores desconhecidos é, por si só, um desafio. O problema é exacerbado pela abundância de dramas (e comédias) sobre direito disponíveis na televisão, que vão desde de narrativas romantizadas da vida em grandes escritórios de direito (*Suits*, *The Good Wife*) a resolução de problemas mais mundana que ocorre em *reality-shows* jurídicos (*Judge Judy* (USA), *De Rijden-de Rechter* (Países Baixos)).

Descobri que uma forma de incentivar os alunos a se interessarem por filmes antigos, menos conhecidos, é situá-lo na história do cinema e discutir como os filmes foram recebidos pelo público nos diferentes contextos sociais. Sobre suas próprias experiências, ao assistir filmes com a família, Martin Scorsese escreve:

[...] Eu percebo agora que o carinho daquela conexão com a minha família e com as imagens na tela me deram uma coisa muito preciosa. Nós estávamos vivenciando juntos algo muito especial. Estávamos vivenciando aquelas verdades emocionais na tela, muitas vezes codificadas, que aqueles filmes dos anos 40 e 50 às vezes expressam nos detalhes: gestos, olhares, reações entre personagens, luz, sombra. Eram coisas que a gente normalmente não podia ou não ousaria discutir, e nem mesmo reconhecíamos como parte das nossas vidas.⁹

Os comentários do Scorsese apontam para o valor social do cinema, ao mesmo tempo que chamam atenção para as formas que os filmes podem trazer à tona questões que de outro modo ficariam em segundo plano nas discussões comuns. Esse ponto é especialmente importante para filmes sobre direito, uma vez que o público é confrontado com exemplos detalhados de erros e acertos da justiça em diferentes contextos sociais, incluindo situações que podem impactá-los diretamente. Como John observou em sua análise da relação entre direito e cinema, os filmes não só refletem os “fortes mitos” que informam o imaginário social e jurídico de uma sociedade, mas também desencadeiam reações emocionais a esses mitos igualmente potentes; sua encarnação cinematográfica é capaz de promover — argumenta — uma forma de reflexão que complementa o exame teórico de conceitos essenciais a partir de uma perspectiva teórica mais familiar (e bem delimitada).¹⁰ Nesse sentido, o uso de filmes em cursos de direito e de ciências humanas pode incentivar os alunos a

9 Martin Scorsese, “The Persisting Vision: Reading the Language of Cinema”, *The New York Review of Books*, 15 agosto, 2013.

10 John Denvir, “Introduction” in (ed.) John Denvir, *Legal Realism: Movies as Legal Texts* (Urbana: University of Illinois Press, 1996), xi.

terem uma postura mais ativa na identificação, e na abordagem, de questões jurisprudenciais, uma vez que *eles próprios* destacam essas questões em uma narrativa que se desencadeia diante de seus olhos, em vez de serem apresentados a um conjunto de princípios em um contexto mais abstrato.

Filmes como *Doze Homens e uma Sentença* (Sidney Lumet, 1957) e *O Sol é para Todos* (Robert Mulligan, 1962), ambos, parte do meu curso, criam diversas oportunidades de reflexão sobre técnicas cinematográficas e narrativas para a exposição de ideias sobre direito (incluindo, no caso de *O Sol é para Todos*, escolhas estilísticas envolvidas na adaptação do filme a partir do romance de Harper Lee). Estudar os ângulos da câmera, a iluminação, a edição de um filme rodado em uma única sala, no caso do primeiro; ou examinar as nuances da perspectiva narrativa, no caso do segundo, ajuda a inserir as questões jurídicas de cada filme no desencadeamento da narrativa cinematográfica e da experimentação visual com a imagem em movimento.

Tanto *Doze Homens e uma Sentença* quanto *O Sol é para Todos* oferecem diversas oportunidades para debate sobre os prós e os contras da instituição do júri popular e, ainda que os filmes se passem nos Estados Unidos, eles representam um contraponto às ideias sobre a tomada de decisões nos países de *civil law*. Eu descobri que, no início do meu curso, os alunos europeus veem com desconfiança a instituição do júri popular e que têm uma forte inclinação a favor da ideia de serem julgados por um grupo de especialistas e não por seus pares. A forma como *Doze Homens e uma Sentença* e *O Sol é para Todos* efetivamente mostram conceitos estereotipados distorcem algumas decisões do júri e serve apenas para agravar sua visão negativa desse aspecto essencial do sistema de common law.

Ainda assim, a discussão sobre as formas que os jurados se comportam (adequadamente ou não) nesses dois filmes também permite que a turma teste as ideias que embasam suas concepções sobre os jurados e especifique mais precisamente as vantagens e desvantagens do papel legal e social do júri. Esse tema é especialmente importante no contexto europeu — não só devido à ausência de jures nos sistemas jurídicos da Europa, mas também por causa dos debates sobre como esses sistemas têm sido ou podem vir a ser alterados para comportar algum modo de representação comunitária, como a presença de juízes leigos.¹¹ Ainda que os cidadãos de países com o sistema de *civil law* possam a não desfrutar do direito de julgar seus pares em um julgamento com júri,

11 Para um debate pertinente sobre o tema, na Alemanha, por exemplo, ver Nancy Travis Wolfe, "Lay Judges in German Criminal Courts: The Modification of an Institution", *Proceedings of the American Philosophical Society*, vol. 138, no. 4 (Dez. 1994) 495–515; Stefan Machura, 'Silent Lay Judges — Why their Influence in the Community Falls Short of Expectations', 86 *Chi-Kent. L. Rev.* (2011) 769–89.

a importância para a democracia de uma maior participação na administração da justiça é reconhecida na Carta Europeia de Juízes Leigos (European Charter of Lay Judges), parágrafo 2^a, que prevê: “O direito de participação popular na jurisdição é um elemento de emancipação civil e um princípio fundamental de qualquer sociedade democrática. Ele ajuda a aproximar da realidade e tornar mais compreensíveis os processos e audiências e, portanto, aumenta a confiança no sistema jurídico”.¹²

Podemos ir adiante e argumentar que a importância social da participação na administração da justiça é complementada pela introdução de cursos de direito e cinema no ambiente acadêmico. Ainda que eu não esteja sugerindo que o estudo de filmes seja um substituto efetivo para a participação ativa na administração legal — de juízes leigos, juízes auxiliares ou jurados — isso pode ter um impacto direto no aumento da relevância do direito para os alunos, ao levá-los a refletir sobre casos reais e ao encorajá-los a pensar criticamente sobre as formas que o direito influencia suas vidas cotidianamente. Além disso, retomando o comentário do Scorsese citado acima, assistir a filmes é uma forma de compartilhar uma experiência e pode incentivar os alunos a contribuir mais diretamente para a discussão e a levar o debate para fora da sala de aula (descobri que os alunos frequentemente assistem aos filmes do curso em grupos e, trabalhando juntos, preparam as respostas para as questões). Levar uma mídia popular para um ambiente acadêmico incentiva uma experiência coletiva de aprendizado e pode criar uma atmosfera na qual os alunos compartilham seus pontos de vista com mais confiança do que fariam em discussões sobre conceitos mais abstratos. Denvir destaca um ponto semelhante, ao falar de sua própria experiência como professor: “a sala era tomada por um clima democrático quando discutíamos os filmes” e que normalmente “isso nivelava o debate intelectual”.¹³

Além de promover a reflexão sobre questões jurídicas e estilos de narrativa cinematográfica, vários dos filmes do meu curso relacionam-se de forma mais ampla com as ideias que os alunos estão explorando em outras disciplinas, sobretudo filosofia política e campos das ciências sociais. *Doze Homens e uma Sentença* é um bom exemplo. Ao mesmo tempo que o filme apresenta uma imagem idealizada sobre a forma como a razão pode vencer o preconceito no

12 Uma cópia da carta está disponível online em http://www.eab-berlin.de/fileadmin/downloads/European_Charter_0512.pdf. Acessado em 21 de janeiro de 2015. A importância do envolvimento dos cidadãos nos processos judiciais é igualmente relevante nos sistemas com tradição de *common law*, como o Reino Unido. Em uma declaração, feita em 2012, opondo-se às tentativas do Estado de abolir ou restringir a atuação dos cidadãos como juízes ou peritos judiciais na Europa, John Thornhill da Magistrates Association of England and Wales afirmou: “O envolvimento de leigos no julgamento de seus pares é um princípio fundamental de uma sociedade democrática”.

13 Denvir, *Legal Realism*, xii.

contexto da tomada de decisão do júri (ainda que com algumas ideias fantasiosas sobre o que pode legitimamente ocorrer na sala secreta), ele também apresenta um modelo para pensar teorias recentes sobre a tomada de decisões em grupo de um modo mais geral. Eu utilizo o filme como base para discutir o teorema do júri de Condorcet — em linhas gerais, a ideia de que em um grupo no qual a maioria das pessoas tem uma chance maior do que 50% de estarem certas, a probabilidade de o grupo estar certo aumenta proporcionalmente ao tamanho do grupo.¹⁴ O teorema de Condorcet, entretanto, não se aplica de fato a tomada de decisões complexas, ainda que seja instrutivo em situações em que alternativas simples são apresentadas (como em eleições). Ainda assim, discussões recentes sobre a tomada de decisões em grupo elaboraram a ideia e apresentaram resultados interessantes sugerindo que grupos heterogêneos têm um desempenho melhor na resolução de problemas do que grupos altamente especializados.¹⁵ *Doze Homens e uma Sentença* veio novamente à tona em discussões recentes sobre o tema e é utilizado como um exemplo (ainda que fictício) sobre a importância da diversidade no processo decisório conjunto.¹⁶

As vantagens de situar o filme nesse contexto sociológico mais amplo são inúmeras. Em primeiro lugar, isso demonstra a ampla relevância do desempenho do grupo, reflexão em grupo em áreas para além do direito, inaugurando, portanto, uma perspectiva interdisciplinar importante; em segundo lugar, questiona se a tomada de decisões na área do direito deveria ser deixada apenas nas mãos de especialistas; em terceiro lugar, leva a classe a refletir mais sobre a importância da diversidade tanto no direito e nas instituições jurídicas quanto no contexto do cinema de modo mais geral. Esse será o tema que abordarei a seguir.

A diversidade no Direito e no Cinema

Um desafio importante na elaboração de um curso sobre direito e cinema é o desenvolvimento de formas de lidar com estereótipos relacionados ao gênero, à sexualidade, e à etnia que perduram nos filmes dessa área. Como observam Paul Bergman e Michael Asimow em relação à representação da advogada (Carolyn Polhemus) em *Acima de Qualquer Suspeita*, a personagem é “extremamente estereotipada (...). As advogadas poderiam viver sem essa representação cinematográfica de outras advogadas glamorosas que avançam na carreira

14 Para uma discussão aprofundada ver Cass Sunstein, *Infotopia: How Many Minds Produce Knowledge* (Oxford: Oxford University Press, 2008), 25—6.

15 Ver Lu Hong and Scott E. Page, “Groups of Diverse Problem Solvers Can Outperform Groups of High-Ability Problem Solvers”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 101, no. 46 (Nov. 2004), 16385—16389.

16 Ver Hélène Landemore, “Why the Many are Smarter than the Few and Why it Matters”, *Journal of Public Deliberation*, 8 (1), 2012, Art. 7. Disponível online em: <http://www.public-deliberation.net/jpd/vol8/iss1/art7>. Acessado dia 24 de janeiro de 2015.

selecionando os parceiros sexuais certos.”¹⁷ Apesar do estudo de filmes oferecer várias oportunidades para questionar esses estereótipos, é necessário permanecer atento (inclusive na própria seleção do material do curso) às formas nas quais o cinema reiterou conceitos sociais disseminados sobre o direito, as autoridades, as vítimas, os heróis e os antagonistas.

Pedro Rubim Fortes analisou recentemente as formas que os filmes (e os realizadores) podem reforçar estereótipos negativos ao promover a pauta das ações afirmativas, desenvolver narrativas “contra hegemônicas”, ou difundir a “proteção simbólica de indivíduos vulneráveis em uma determinada sociedade”.¹⁸ Fica claro, entretanto, tanto em sua discussão sobre tema e mesmo em geral, que os filmes contribuíram marcadamente na perpetuação de estereótipos negativos sobre minorias ou, mais sutilmente, simplesmente negando-as papéis positivos e influentes em narrativas sobre direito.

Em relação à representação da mulher em filmes sobre direito, Orit Kamir elabora uma análise detalhada da interseção entre alguns sistemas jurídicos (e suas representações ficcionais nos filmes) com uma abordagem androcêntrica e “centrada na honra”.¹⁹ Ela levanta um importante desafio feminista a esse paradigma quando elabora uma crítica questionando a dignidade da forma em que tais sistemas representam as “mulheres, suas imagens culturais, seu status social, e seus direitos”²⁰.

Ainda que tenha sido produzido em Hollywood, um filme que aborda algumas das questões levantadas por Kamir ao mesmo tempo que aumenta a amplitude geográfica do curso é *Um Grito no Escuro*, dirigido por Fred Schepisi (1988). O tema do filme é um dos casos criminais mais famosos da história do direito australiano do século XX, o julgamento e a condenação de Lindy Chamberlain pelo assassinato de sua bebê, Azaria, em Uluru (na época, conhecida como “Ayers Rock”), no Território do Norte. O filme narra a representação midiática de Lindy Chamberlain e a decorrente demonização tanto de Lindy quanto de seu marido na imaginação popular. Ele é particularmente efetivo ao demonstrar como, para muitas pessoas, Chamberlain não correspondia às concepções normativas de maternidade, não só por causa do crime pelo qual estava sendo julgada, mas também por ter engravidado durante o moroso processo criminal.

Meus alunos consideram esse filme particularmente chocante e muitos o selecionam como tema a ser aprofundado em seus trabalhos para o curso. Um

17 Paul Bergman and Michael Asimow, *Reel Justice: The Courtroom Goes to the Movies* (Kansas: Andrews McMeel, 2006), 85.

18 Pedro R. Fortes, “Affirmative Cinema: When Film Makers Defend Minorities” in *Law and Popular Culture: International Perspectives*, eds Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Ray Papke (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014), 269–84 (269).

19 Orit Kamir, *Framed: Women in Law and Film* (Durham: Duke University Press), 5–11.

20 Ibid. 10.

motivo para isso, a meu ver, é que o filme dialoga com ideias (e preocupações) relativas ao poder e à responsabilidade da mídia na época em que vivemos, soterrada por informações.

Nas nossas discussões sobre o filme em sala de aula, nós analisamos algumas das reportagens que circularam na época do julgamento, na tentativa de examinar a imagem disseminada de Chamberlain e a forma que foram colocadas as acusações contra ela. Com o benefício da análise retrospectiva, a turma sabe que a Royal Commission julgou improcedente a ação contra Chamberlain e seu marido, em 1987, que a Suprema Corte de Darwin anulou as condenações em 1998, e que em 2012 foi promovida a retificação do certificado de óbito de Azaria, confirmando que a causa da morte havia sido o ataque de um lobo. A oportunidade de avaliar o conteúdo e o estilo das reportagens sobre o caso, tendo em mente os eventos subsequentes, torna o filme ainda mais impactante e levanta questões importantes sobre a influência da mídia no agravamento de preconceitos e na obstrução da justiça. Complementando relevantes estudos sociojurídicos sobre a construção de réus na imprensa, *Um Grito no Escuro* funciona, portanto, como uma importante plataforma para a discussão de paradigmas de gênero no direito e seus produtos culturais relacionados²¹.

Análise e Imaginação no Estudo de Direito e Cinema

Eu descobri que o estudo de direito e cinema também pode servir como um dispositivo muito útil para discussões sobre a representação das decisões judiciais na cultura popular em outras mídias. Nos últimos anos, eu pedi para os alunos não apenas elaborarem uma análise crítica dos filmes do ponto de vista legal, mas também para tentarem analisar outras manifestações da cultura popular que reflitam, moldem ou comentem questões relativas à justiça. Meus alunos formam pequenos grupos de pesquisa e apresentam para a turma um tema que eles próprios escolhem. Até agora, isso incluiu exemplos como reportagens sobre casos selecionados no Reino Unido e na Europa, um conjunto de abordagens de temas jurídicos pela música popular (de Johnny Cash a Bob Marley e hip-hop), questões morais e de direitos autorais relativas a obras de arte que “se apropriam” de trabalhos de outros, uso de ferramentas tecnológicas para assediar alguma pessoa (*cyberstalking*), e imagens documentais produzidas por ativistas dos direitos humanos. Eu descobri que a análise dos filmes do curso desenvolve nos alunos autoconfiança, habilidades críticas, e conceitos jurídicos básicos necessários para que eles realizem esse tipo de análise adequadamente.

21 Ver, por exemplo, Eileen Berrington and Päivi Honkatukia, ‘The Evil Monster and A Poor Thing: Female Violence in the Media’, *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3:1 (2002), 50–72; Bronwyn Naylor, ‘The “Bad Mother” in Media and Legal Texts’, *Social Semiotics*, vol. 11, no. 2 (2001), 155–76.

Outro componente que introduzi no meu curso é uma avaliação em que os alunos escrevem seu próprio roteiro (apenas uma ou duas cenas) que seja uma continuação de um dos filmes estudados no curso.²² Os alunos gostam muito disso, em parte porque permite que eles respondam criativamente às questões discutidas, mas também porque os desafia a utilizar o mesmo meio que eles analisaram criticamente ao longo do curso.

Na minha opinião, essa tarefa é muito justificável didaticamente no contexto da jurisprudência da cultura popular, pois se podemos entender um filme como uma fonte de ideias e comentários, sobre questões jurídicas complexas, então também deveríamos poder utilizar essa linguagem cinematográfica para nossas próprias investigações sobre direito e sobre administração da justiça. Desse modo, pedir para os alunos escreverem seus próprios roteiros pode funcionar como uma tarefa com tanta força argumentativa quando uma análise detalhada de um filme ou de outro produto da cultura popular..²³

Uma resposta inesperada que tive dos meus alunos em relação a essa tarefa foram os diversos pedidos para escreverem um final alternativo para um filme, em vez de uma continuação. Várias ficções sobre direito (incluindo muitas do meu curso) ilustram erros judiciários, abusos do poder, e exemplos de erros na condução de processos. Nesse contexto, é empolgante ver os alunos utilizarem a criatividade e suas habilidades acadêmicas para dar um tratamento otimista ao tema do direito. Por meio das reconstruções criativas dos desfechos dos julgamentos ou mudanças no perfil moral de juizes e advogados, os roteiros produzidos pelos meus alunos mostram como o direito *deveria* ter o propósito de servir os fins da justiça. Esperamos que eles levem essas ideias consigo em suas vidas profissionais.

Referências

ALDGATE, Anthony; RICHARDS, Jeffrey. *Best of British: Cinema and Society from 1930 to the Present* (London: I.B. Tauris, 2009), 222.

ALLEN, Ronald J.; SHAVELL, Amy in 'Further Reflections on the Guillotine', *The Journal of Criminal Law & Criminology*, 95:2 (2005), 625—36.

22 O que me inspirou a incluir esse componente no meu curso foram as conversas que tive com Gary Peter sobre suas experiências com o ensino de direito e cultura popular. Ver Gary E. Peter, 'Teaching a Writing Intensive Law and Popular Culture Freshman Seminar' in Asimow, Brown and Papke, *Law and Popular Culture*, 383—400.

23 Ele também pede que os alunos escrevam um resumo sobre as questões jurídicas que a cena pretende mostrar.

BENTLEY, Derek William (Deceased) [1998] EWCA Crim 2516 (30 julho 1998). Cópia do julgamento disponível online em: <http://www.bailii.org/ew/cases/EWCA/Crim/1998/2516.html>. Acessado dia 25 de janeiro de 2015.

BERGMAN, Paul; ASIMOW, Michael. *Reel Justice: The Courtroom Goes to the Movies* (Kansas: Andrews McMeel, 2006), 85.

BERRINGTON, Eileen; HONKATUKIA, Päivi. 'The Evil Monster and A Poor Thing: Female Violence in the Media', *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 3:1 (2002), 50—72.

DENVIR, John. "Introduction" in (ed.) John Denvir, *Legal Reelism: Movies as Legal Texts* (Urbana: University of Illinois Press, 1996), xi.

FORTES, Pedro R. "Affirmative Cinema: When Film Makers Defend Minorities" in *Law and Popular Culture: International Perspectives*, eds Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Ray Papke (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014), 269—84 (269).

GAAKEER, Jeanne. "'It's my culture, stupid!": A Reflection on Law, Popular Culture and Interdisciplinarity' in *Law and Popular Culture: International Perspectives*, eds Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Ray Papke (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014), 285—304.

HONG, Lu; PAGE, Scott E. "Groups of Diverse Problem Solvers Can Outperform Groups of High-Ability Problem Solvers", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 101, no. 46 (Nov. 2004), 16385—16389.

KAMIR, Orit. *Framed: Women in Law and Film* (Durham: Duke University Press), 5—11.

KAMIR, Orit. "Why "Law-and-Film" and What Does it Actually Mean? A Perspective", *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 19:2 (junho 2005), 255—78.

LANDEMORE, Hélène. "Why the Many are Smarter than the Few and Why it Matters", *Journal of Public Deliberation*, 8 (1), 2012, Art. 7. Disponível online em: <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol8/iss1/art7>. Acessado dia 24 de janeiro de 2015.

MACHURA, Stefan. 'Silent Lay Judges — Why their Influence in the Community Falls Short of Expectations', 86 *Chi-Kent. L. Rev.* (2011) 769—89.

METZIDAKIS, Stamos. 'Capital Punishment and Sexual Politics in Lecomte's [sic] *La Veuve de Saint Pierre*', *Contemporary French and Francophone Studies*, 9:4 (Dezembro, 2005), 353—68.

NAYLOR, Bronwyn. 'The "Bad Mother" in Media and Legal Texts', *Social Semiotics*, vol. 11, no. 2 (2001), 155—76.

PETER, Gary E. 'Teaching a Writing Intensive Law and Popular Culture Freshman Seminar' in Asimow, Brown and Papke, *Law and Popular Culture*, 383—400.

SCORSESE, Martin. "The Persisting Vision: Reading the Language of Cinema", *The New York Review of Books*, 15 agosto, 2013.

SUNSTEIN, Cass. *Infotopia: How Many Minds Produce Knowledge* (Oxford: Oxford University Press, 2008), 25—6.

WOLFE, Nancy Travis. "Lay Judges in German Criminal Courts: The Modification of an Institution", *Proceedings of the American Philosophical Society*, vol. 138, no. 4 (Dez. 1994) 495—515.

ENSINO JURÍDICO, IMAGINAÇÃO E REFLEXÃO: CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO REFLEXIVO E CRIATIVO DE 'TUTELA COLETIVA DE DIREITOS'

PEDRO FORTES¹

1. Introdução

O presente ensaio consiste no registro de uma experiência didática realizada na FGV DIREITO RIO nos anos de 2008 e 2009, quando utilizei o cinema como ferramenta para o ensino reflexivo e criativo da disciplina 'tutela coletiva de direitos'. O texto será dividido em 5 partes. Além desta breve introdução, a seção seguinte irá explicar a ferramenta *trabalhos de reflexão (reflection papers)*, instrumento utilizado nas faculdades de direito dos Estados Unidos para estimular participação qualificada, profunda e crítica por parte dos alunos. A terceira seção irá registrar a minha experiência acadêmica, explicando como narrativas cinematográficas foram usadas como texto para leitura qualificada, pretexto para ampliar a carga de trabalho dos alunos de maneira lúdica e interessante e como um elemento para o estudo do contexto e para uma análise comparada do direito dos Estados Unidos e do Brasil. A seção subsequente ressalta o caráter de exercício de imaginação desta ferramenta pedagógica e como o uso de cinema contribuiu para ampliação dos termos do debate em sala de aula. A última seção traz as considerações finais, ressaltando com exemplos pródigos a importância dos exercícios de reflexão, do cinema como ferramenta do ensino jurídico e da imaginação para a análise jurídica.

2. Exercícios de Reflexão

Ao ser contratado como professor da FGV DIREITO RIO, em julho de 2008, estava decidido a produzir um curso inovador de 'tutela coletiva de direitos'. Havia retornado ao magistério superior em direito no Brasil após meus mestrados em Harvard e Stanford e pretendia produzir um material didático inspirado por algumas das experiências que tinha vivenciado nos Estados Unidos. Fiquei

¹ Pedro Rubim Borges Fortes é professor da FGV DIREITO RIO. É graduado em direito pela UFRJ, em administração pela PUC-Rio, LL.M. pela Harvard Law School, J.S.M. pela Stanford Law School e doutorando em direito por Oxford. Foi professor visitante na WB NUJS em Calcutá, na Índia, na Universidade Goethe, em Frankfurt, e pesquisador visitante no Instituto Max Planck de Hamburgo, Alemanha. Dentre suas honras acadêmicas, foi professor homenageado em 2004, 2005 e 2011 e foi selecionado para o IV International Junior Faculty Forum em 2011. É ex-procurador do Banco Central e promotor de justiça no MPRJ desde 2000.

particularmente impressionado pelo uso da ferramenta *trabalhos de reflexão* (*reflection papers*), ensaios curtos produzidos pelos alunos regularmente como reações ao conteúdo dos textos programados para as aulas. Neste exercício, os alunos devem produzir estudos em que se engajam com os materiais disponibilizados pelo professor para uma determinada aula, dialogando com o conteúdo a partir de sua própria perspectiva e produzindo análises originais que transcendem o significado literal mais óbvio dos textos.

Estes *trabalhos de reflexão* constituem uma proposta do professor para uma participação qualificada, profunda e crítica por parte dos alunos. Os textos selecionados normalmente permitem leituras variadas por parte dos estudantes, convidando-os a questionar o modelo dominante e a desconstruir algumas certezas tidas como absolutas e necessárias. Por exemplo, no curso de Direitos Humanos na *Harvard Law School*, iniciamos nossos debates com textos que criticavam o movimento dos direitos humanos como parte do problema a ser enfrentado para proteger os direitos humanos, que alertavam para certa visão neocolonialista dos ativistas de direitos humanos e apontavam as limitações práticas do sistema internacional de proteção de direitos humanos². Já no curso de Direito e Sociedade na *Stanford Law School*, iniciamos os debates por uma profunda análise do conceito de cultura jurídica, um conceito tido como natural e parte inerente da própria experiência jurídica, mas que foi cunhado e articulado no pós-guerra pelo professor *Lawrence Friedman* que conduzia o nosso curso juntamente com *Rogelio Perez-Perdomo*³. Em ambos os casos, os ensaios dos alunos se engajavam com os materiais de leitura, de modo a aprofundar os debates a partir de diálogos, exemplos e comentários que pretendiam explorar diversas perspectivas sobre os temas propostos.

Estes exercícios de reflexão exigem uma longa e profunda preparação por parte tanto dos alunos, quanto dos professores. Os docentes têm que preparar um material didático sob medida, que desafia os alunos a questionar a visão convencional sobre o direito e a desenvolver uma perspectiva crítica. O objetivo é retirar os alunos de sua zona de conforto, estimulando-os a participar de maneira diferenciada dos debates de sala de aula. Assim, os materiais didáticos devem ser ricos em elementos complexos e incompletos, apresentando aos alunos um repertório variado de perguntas, questionamentos e críticas ao modelo vigente, sem apresentar respostas claras, acabadas e definitivas para os problemas apontados.

2 Veja David Kennedy, *The International Human Rights Movement: Part of the Problem?* 14 *Harvard Human Rights Journal* pp. 101-126 (2002); Makau W. Mutua, *Savages, Victims, and Saviors: The Metaphors of Human Rights*, 42 *Harvard International Law Journal*, pp. 201–245 (2001).

3 Veja Lawrence Friedman, *Is there a modern legal culture?* 7 *Ratio Juris*, pp. 117-131 (1994); Lawrence Friedman, *Legal culture and social development*, 4 *Law & Society Review*, pp. 29-44 (1969).

Do ponto de vista dos alunos, o esforço também é maior, porque os alunos devem se preparar extremamente bem para estas aulas. Além da enorme carga de leitura típica de qualquer curso de direito nos Estados Unidos, os estudantes têm ainda que preparar os ensaios regularmente e impressionar os professores com suas ideias originais. A cada aula, faz-se, portanto, necessário estudar cada assunto com profundidade, buscando leituras adicionais que permitam uma reflexão do assunto com múltiplas perspectivas. A título exemplificativo, para uma aula sobre tortura no curso de direitos humanos em Harvard, nós deveríamos ler três capítulos de um livro, mas a discussão em sala de aula deixou evidente que muitos de nós, alunos, lemos o livro todo⁴ e estávamos discutindo o assunto com perspectivas muito mais ricas e amplas do que a contida na leitura obrigatória.

Além deste grande esforço de leitura, os alunos tinham também que escrever suas reflexões em ensaios que deveriam ser elaborados em curtíssimo intervalo de tempo. Por exemplo, no caso do curso de direitos humanos, como as aulas eram ministradas nas terças-feiras de noite, nossos *trabalhos de reflexão* tinham que ser concluídos pela segunda-feira de manhã e enviados aos professores por e-mail até às 11h00 daquele dia. Tínhamos, portanto, de quarta-feira a domingo para fazer as leituras obrigatórias, complementares e para elaborar um ensaio original e instigante. Havia, portanto, uma enorme pressão para produzir trabalhos sofisticados em um curto espaço de tempo.

Ademais, o ambiente acadêmico é altamente competitivo na *Harvard Law School*, pois os alunos disputavam entre si pelas melhores notas de maneira agressiva e não raro desqualificando de maneira dura os comentários feitos pelos seus colegas⁵. Lembro-me, por exemplo, que meu comentário na primeira aula foi considerado 'ingênuo' por um colega de sala, que elencou uma série de motivos para desqualificar meu argumento. Na semana seguinte, permaneci em silêncio até a hora em que o mesmo aluno se manifestou, quando pedi a palavra e aproveitei para criticá-lo duramente por conta da 'superficialidade' de suas ideias. A partir de então, passei a ser respeitado por ele e pelos demais colegas de classe, mas foi necessário me posicionar da mesma maneira agressiva e competitiva, jogando o jogo assim como os meus colegas dos Estados Unidos.

Estes debates nas faculdades de direito estadunidenses são diferentes dos nossos diálogos socráticos e do método participativo adotado na Escola FGV DIREITO RIO⁶. Ao contrário da *Harvard Law School* em que a disputa acadêmica era intensamente estimulada pelos próprios professores e poderia resultar em embates verbais agressivos e críticas intelectuais contundentes, as discussões

4 Sanford Levinson (ed), *Torture: a collection*, Oxford: Oxford University Press (2006).

5 Veja Scott Turow, *One L*, New York: Penguin (2010).

6 Veja, a respeito, Joaquim Falcão (ed), *Educação Jurídica e Método de Caso* (2009), FGV, volume 3 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

acadêmicas brasileiras são pautadas pela cordialidade típica de nossa sociedade⁷. No caso da educação jurídica brasileira, os debates são mais amistosos e elogiosos. Nossa cordialidade exige muita diplomacia e respeito às hierarquias. Além disso, nossos discursos são muito policiados pela criminalização da expressão e pela ditadura do politicamente correto. Assim, os termos do debate em uma sala de aula acabam sendo até certo ponto previsíveis. Os trabalhos de reflexão foram uma tentativa de criar um espaço experimental de desenvolvimento de ideias criativas pelos alunos com a quebra desta previsibilidade.

Resalte-se, por oportuno, que no caso do aluno brasileiro, não se pode esperar uma carga de leitura de centenas de páginas por semana por disciplina. Ao menos na FGV DIREITO RIO, éramos orientados a programar cerca de 50 páginas de material didático por semana por disciplina por meio da disposição antecipada do conteúdo aos alunos. Esta carga de leitura pode ser considerada alta para padrões brasileiros, mas é pequena para os alunos dos Estados Unidos. Particularmente, no caso do meu curso de 'Tutela Coletiva de Direitos', a carga de leitura obrigatória cobria apenas o direito positivo brasileiro⁸ e alguns textos selecionados para uma análise interdisciplinar da disciplina⁹.

3. O Cinema Como Texto, Pretexto e Contexto.

A solução encontrada por mim para introduzir os exercícios de reflexão na disciplina 'Tutela Coletiva de Direitos' foi propor aos alunos a atividade de assistir a três filmes na primeira metade do curso, esperando que eles apresentassem breves ensaios como uma reação a cada uma das narrativas cinematográficas. Os alunos já estavam todos acostumados com o uso da ferramenta pedagógica do cinema. Desde a inauguração da Escola FGV DIREITO RIO, o professor Gabriel Lacerda foi um fantástico pioneiro na condução de cursos sobre 'Direito e Cinema'¹⁰. Esta iniciativa é semelhante ao trabalho inovador do professor José Garcez Ghirardi na FGV DIREITO SP com seu curso sobre 'Direito e Artes'¹¹.

7 Sergio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, Companhia das Letras (1997); Guilherme Leite Gonçalves, *Função interpretativa, alopoiese do direito e hermenêutica da cordialidade*, 1 *Direito e Praxis* pp. 16-31 (2010).

8 Hugo Nigro Mazzilli, *A defesa dos interesses difusos em juízo*, São Paulo: Saraiva, 25a edição (2012); Hely Lopes Meirelles, *Mandado de segurança e ações constitucionais*, São Paulo: Malheiros, 36a edição (2014).

9 Veja, por exemplo, Deborah Hensler et alli, *Class Action Dilemmas: Pursuing Public Goals for Private Gain*, RAND (2000); Marc Galanter, *When legal worlds collide: reflections on bhopal, the good lawyer, and the American law school*, 36 *Journal of Legal Education*, pp 292 e ss (1986); Marc Galanter, *Case Congregation and their careers*, 24 *Law & Society Review*, pp. 371 e ss (1990).

10 Gabriel Lacerda, *Direito e cinema: uma novidade que se renova*, em Thiago Bottino, *Laboratório de experiências didáticas* (2011), FGV, volume 6 da série *Cadernos FGV DIREITO RIO*.

11 Veja José Garcez Ghirardi, *Se em uma noite de inverno: ensinando direito e artes*, em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série *Cadernos FGV DIREITO RIO*.

Ambos os cursos compartilham a perspectiva de que a arte pode ser utilizada como um texto para se discutir o fenômeno jurídico¹². Obviamente, a utilização do cinema como uma ferramenta pedagógica possui limitações e possibilidades próprias. Curiosamente, não raro, a realidade dos casos concretos pode ser eventualmente muito mais complexa do que as narrativas cinematográficas. Os roteiros hollywoodianos, por exemplo, costumam se concentrar em um conflito apresentado ao espectador no início do filme, cujo desenvolvimento é construído ao longo da narrativa cinematográfica, até ser apresentada a solução ao final¹³.

Assim, por exemplo, um filme como *O Doce Amanhã* acompanha um acidente de ônibus em uma pequena cidade do Canadá e este conflito convida uma reflexão sobre responsabilidade por fato de produto e serviço, bem como o papel do advogado na construção da causa e todo o procedimento de coleta de provas. Por sua vez, *Obrigado por Fumar* trata do conflito entre a indústria tabagista e seus consumidores a partir da perspectiva de um lobista, que representa os interesses dos fabricantes de cigarros na mídia, no congresso e em eventos diversos. Finalmente, *O Júri* se concentrou em um episódio violento em que alguém invadiu seu escritório e matou inúmeros colegas de trabalho. Este conflito serve de ponto de partida para a discussão sobre o problema da liberdade de posse de armas e sobre a responsabilidade da indústria bélica para tragédias deste tipo.

Estas narrativas orientam o foco do problema para certos conflitos pessoais, priorizando um olhar dramático e afastando algumas possibilidades reflexivas. Todos estes filmes são centrados em seus protagonistas: o advogado de *O Doce Amanhã*; o lobista de *Obrigado por Fumar*; e o jurado de *O Júri*. O conflito psicológico aparece de forma acentuada em cada uma destas narrativas cinematográficas, notadamente nas relações familiares dos protagonistas. Todas as personagens principais possuem seus dramas parentais, centrados em relações dramáticas entre pais e filhos, por exemplo. Ora, o foco dos roteiros hollywoodianos nestes conflitos prioriza os dramas pessoais e pode esvaziar determinado aspecto sociológico sobre o papel do direito na sociedade.

Utilizando o cinema como ferramenta de ensino, o professor deve cumprir o papel de fomentar as discussões de uma maneira mais ampla, evocando o problema em toda sua complexidade. Além da questão subjectiva, existe uma dimensão intersubjectiva, que transcende o problema individual e afeta a coletividade como um todo. Especialmente em um curso de 'tutela coletiva

12 Neste sentido, também, Michael Asimow, Ensinando direito e cultura pop, em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série *Cadernos FGV DIREITO RIO*.

13 Syd Field, *Manual do roteiro*, Editora Objetiva (1995).

de direitos' pretendia-se explorar justamente esta dimensão intersubjectiva e o carácter coletivo dos problemas causados por um acidente de ônibus e por produtos nocivos e perigosos, tais como respectivamente o tabaco e as armas de fogo. O objetivo era, portanto, transcender os dramas pessoais e explorar os complexos aspectos transindividuais em suas múltiplas perspectivas.

Os filmes eram utilizados como textos, fornecendo a matéria-prima básica para discutirmos questões sociojurídicas e comparadas ligadas à tutela coletiva de direitos. No caso, por exemplo, de *O Doce Amanhã*, o filme pode servir de ponto de partida para uma série de discussões relativas às relações entre um advogado e seus clientes, começando pela reflexão sobre os imperativos da ética profissional na iniciativa de contactar as vítimas. Até que ponto é legítimo que um advogado seja pró-ativo na captação de seus clientes dentre as vítimas de um acidente? O exemplo cinematográfico pode servir de paralelo para refletirmos sobre casos concretos de acidentes aéreos, em que escritórios estadunidenses procuraram familiares de vítimas brasileiras e prometeram recompensas financeiras altas, como resultado de futuras *class actions* a serem ajuizadas nos Estados Unidos. Tanto no caso do acidente da TAM em 2007, quando no acidente da Air France em 2010, estes 'advogados abutres' assinaram contratos de risco, com honorários contingenciais altos (cerca de 40%) para obterem indenizações junto às companhias aéreas. Os familiares de vítimas que aceitaram tais acordos e assinaram tais contratos viriam a ser, ao final do processo, as partes com as menores compensações financeiras e recebimento de indenizações econômicas mais baixas¹⁴.

Outra questão importante diz respeito ao procedimento de 'descoberta' (ou, no termo original em inglês, de *discovery*). Ao contrário do processo civil brasileiro, nos Estados Unidos existe a possibilidade de obtenção de provas antecipadamente por meio de requisições prévias de documentos e da produção de depoimentos testemunhais colhidos diretamente pelas próprias partes interessadas. O filme *O Doce Amanhã* mostra justamente esta realidade processual bem distinta do processo civil brasileiro, convidando nossa reflexão sobre a validade deste procedimento. Além de ser possível analisar a 'descoberta' por uma perspectiva pragmática — a partir de uma avaliação de seu efeito prático — também é possível avaliar a questão ética relativa ao uso deste procedimento.

No caso do processo brasileiro, a ideia de que não se pode ser obrigado a produzir prova contra si próprio virou uma verdadeira panaceia. Utiliza-se, assim, o princípio da não autoincriminação como justificativa para se defender o direito à mentira nos interrogatórios e o direito a não se fornecer amostra de

14 Veja Diego Faleck, Letter from São Paulo, Harvard Law Bulletin (2009); Nadia de Araújo e Olivia Fürst, Um exemplo brasileiro do uso da mediação em eventos de grande impacto: o programa de indenização do vôo 447, 91 Revista de Direito do Consumidor pp. 337 e ss (2014).

hálito para o teste do bafômetro. Ora, até que ponto nós brasileiros podemos considerar correto este procedimento de ‘descoberta’ em que as partes são obrigadas a compartilhar documentos internos requisitados pelas partes contrárias? Em um exemplo interessantíssimo, a Ford se viu obrigada a compartilhar com vítimas de explosões do carro Pinto um relatório a partir de um estudo interno que reconhecia a propensão do veículo a explodir nos casos de colisões traseiras, mas considerava que a alteração do projeto do veículo e da posição do motor seriam demasiadamente caras, de modo que compensaria financeiramente pagar as indenizações para os casos de mortes de passageiros decorrentes das explosões. O documento com este cálculo de custo-benefício foi usado para justificar uma condenação milionária da empresa a título de danos punitivos por conta da comoditização da vida humana¹⁵. Por outro lado, nos inquéritos civis brasileiros, as respostas das empresas costumam ser superficiais e, em muitos casos, não há o devido atendimento à requisição de documentos feita pelo Ministério Público.

Outro aspecto interessante diz respeito também às dinâmicas de construções de causas jurídicas complexas. Estas causas são certamente construídas sociologicamente, na medida em que atribuições de responsabilidade não são processos naturais, mas sociojurídicos e realizados por conta de dinâmicas complexas de responsabilização jurídica¹⁶. A consideração de que uma determinada pessoa ou uma empresa deve ser responsabilizada por sua conduta não é uma questão simplesmente fática, mas principalmente uma questão normativa. Assim, por exemplo, são construídas as noções de culpa e de responsabilidade decorrentes de um acidente de ônibus, uma doença decorrente do fumo ou de uma chacina praticada com grande quantidade de armamento e de munições. Até que ponto são responsáveis os indivíduos diretamente envolvidos com estes episódios, a saber, o motorista do ônibus, o próprio fumante e o homicida armado? Em todos os filmes, o sistema jurídico é mobilizado para que a responsabilidade transcenda a estes indivíduos e atinja a empresa responsável pelo ônibus, pelo tabaco e pelo armamento. Assim, todos os filmes proporcionam farta matéria-prima para discutir dinâmicas de ‘denominação’, ‘responsabilização’ e de ‘reclamação’.

Um exemplo bem interessante destas práticas de *naming, blaming* e *claiming* é trazido nas últimas cenas de *Obrigado por Fumar*. O lobista pretende defender as empresas de telecomunicações de um processo de responsabilização sociojurídica em curso, e ensina os executivos uma estratégia para desconstruir o discurso contrário aos interesses da empresa. Ora, trata-se de

15 Veja Gary T Schwartz, *The Myth of the Ford Pinto Case*, 43 *Rutgers Law Review*, pp. 1013 e ss (1991).

16 Veja Niklas Luhmann, *Risk: a Sociological Theory*, New York: Transaction Publishers (1993).

uma responsabilização que recebeu o nome de ‘poluição eletromagnética’, em que se atribui às empresas responsabilidade pelos efeitos nocivos à saúde por conta do campo magnético de antenas e aparelhos de telefonia celular e se pretende clamar que as empresas devem indenizar seus clientes por conta de câncer cerebral. Este mesmo processo de *naming, blaming e claiming* pode ser verificado no caso do ‘aquecimento global’, em que empresas emissoras de gás carbônico são responsabilizadas pelo aumento da temperatura do planeta e se clama que estas empresas devem investir recursos em atividades de contenção deste processo. Assim, estas dinâmicas se caracterizam pela definição de um rótulo claro e de apelo popular (‘denominação’), associado a uma evidente atribuição de culpa (‘responsabilização’) e pretensão de uma consequência clamada para a conduta (‘reclamação’)¹⁷.

O filme *Obrigado por Fumar* também é uma fonte de discussão importante para a legitimidade da atuação dos lobistas e do patrocínio de interesses de grandes empresas perante o poder público. Esta atividade é vista por *Lawrence Lessig* como um grande fator de corrupção da democracia nos Estados Unidos¹⁸. Para outros, existe um espaço legítimo para o exercício da atividade como espécie de diplomacia empresarial¹⁹. O fato é que interessantes reflexões podem surgir a partir do filme, por conta do caráter central nesta narrativa cinematográfica da atividade de lobista e da defesa de interesses privados das grandes empresas perante o poder público. Outra questão correlata importante diz respeito à relação entre conhecimento e poder, assunto tão recorrente na obra de Michel Foucault e que aparece com grande força pelo fato de que o lobista da indústria tabagista é vice-presidente de um instituto de estudos sobre o fumo. O filme convida reflexões sobre o impacto do poder sobre o conhecimento jurídico, bem como reflexões amplas sobre epistemologias, arqueologias e genealogias do direito²⁰.

Duas arenas importantes para a formação do direito em *Obrigado por Fumar* são o congresso e a mídia. Utilizado como texto, o filme fornece elementos para discutir a importância dos jornalistas e dos meios de comunicação para a formação do direito. A personagem principal está sempre participando de

17 William Felstiner, Richard Abel, and Austin Sarat, The emergence and transformation of disputes: naming, blaming, claiming... 15 *Law & Society Review* pp. 631-654 (1980).

18 Lawrence Lessig, *Republic Lost: How Money Corrupts Congress and a Plan to Stop it*. New York: Twelve (2011).

19 Sergio Suchodolski, Oportunidades profissionais fora da advocacia tradicional, em Pedro Fortes (ed), *Formação da Advocacia Contemporânea* (2014), FGV, volume 10 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

20 Michel Foucault, *The Archeology of knowledge*. London: Routledge (2002); Michel Foucault, *The order of Things: Archeology of the Human Sciences*. London: Routledge (2001); Michel Foucault, *Psychiatric Power*. London: Palgrave Macmillan (2008); Michel Foucault, *Abnormal*. London: Palgrave Macmillan (2004); Michel Foucault, *The Will to Know*. London: Palgrave Macmillan (2014).

programas televisivos, em que pretende desconstruir os argumentos prejudiciais para a indústria tabagista. Comparando a narrativa cinematográfica com a realidade da tutela coletiva do consumidor, também existe um embate argumentativo intenso entre os órgãos de defesa do consumidor e as empresas na mídia para (1) pressionar por uma resolução imediata do caso, (2) educar a massa de consumidores quanto a uma prática nociva ou uma cláusula abusiva e (3) sancionar informalmente as empresas com a publicidade negativa decorrente do fato de elas estarem sendo processadas. O uso da mídia como importante arena de disputas jurídicas e de construção de uma consciência jurídica coletiva resultou no uso estratégico de assessorias de imprensa pelos variados órgãos do sistema judicial²¹. Além da mídia, o filme é interessante por conta do uso do congresso como um fórum de deliberação jurídica importante para a regulação do produto nocivo²².

Outra arena importante é o poder judiciário, que possui o papel central na narrativa do filme *O Júri*. O filme nos convida a refletir sobre o impacto institucional que teria a designação de um júri para o julgamento das causas cíveis no Brasil, especialmente para grandes julgamentos de tutela coletiva do consumidor. Caso estas questões fossem julgadas por um corpo de jurados ao invés de um juiz togado, qual seria o impacto para as partes, para as estratégias de autor e réu, bem como para a decisão final do julgamento? Esta questão permite um aprofundamento da literatura estadunidense sobre a razoabilidade da decisão do júri no estabelecimento de danos punitivos para conter condutas empresariais nocivas aos consumidores²³.

Além disso, podemos refletir também sobre as peculiaridades do poder judiciário quando os julgamentos são proferidos por cidadãos-jurados ao invés de julgadores profissionais. A pluralidade de modelos de sistema judiciário nos remete a variadas concepções de democracia. Por um lado, os jurados são representantes diretos do povo e podem oxigenar os julgamentos com ideias e conceitos provenientes do senso comum e de noções populares de justiça. Por outro lado, os juízes são treinados para proteger direitos e para preservar a coerência do regime democrático de governo. Porém, existe um risco contemporâneo de um governo conduzido pelo poder judiciário, consistindo no que se convencionou chamar de 'juristocracia', conforme a feliz expressão de

21 Leslie Moran, *Managing the critical independencies of the media and the judiciary in the United Kingdom*, in Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Papke (eds.), *Law and Popular Culture: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing (2014).

22 Veja Richard Ekins, *The nature of legislative intent*, Oxford: Oxford University Press (2012); Daniel Carpenter and David Moss (eds.), *Preventing regulatory capture: Special interest influence and how to limit it*, Cambridge: Cambridge University Press (2013).

23 Cass Sunstein, Reid Hastie, and John Payne, *Punitive damages: how juries decide*, Chicago: University of Chicago Press (2003).

Ran Hirschl²⁴. O outro lado da questão seria um aspecto ressaltado por Roberto Mangabeira Unger sobre a postura antidemocrática dos juízes, o que seria um ‘pequeno segredo sujo dos juízes’²⁵. Uma indagação pertinente dentro do contexto da juristocracia é se não seriam, então, os juízes aristocráticos?

A rigor, *O Júri* era um excelente filme para o fechamento das reflexões por permitir um aprofundamento de certas questões já observadas nos outros dois filmes. Assim, por exemplo, estão evidenciadas assimetrias de poder e de informação entre grandes empresas e vítimas de condutas abusivas. Ademais, o papel dos lobbies de defesa da indústria de armamentos é fortíssimo, podendo também ser revisitada a discussão sobre a relação entre poder e conhecimento. Outro ponto recorrente diz respeito à construção das causas cíveis, particularmente quanto à relação de causalidade entre a conduta empresarial e o resultado lesivo à vítima da arma de fogo. Até que ponto esta relação de causa e efeito decorre de forças da natureza ou de uma construção sociojurídica?

Todas estas questões apareceram recorrentemente nas várias reflexões escritas pelos meus alunos do curso ‘tutela coletiva de direitos’ em 2008 e em 2009. Tratava-se de questões abertas, estimuladas pela leitura dos filmes como textos e que expandiam os termos dos debates em sala de aula. Infelizmente, os materiais didáticos convencionais e a literatura brasileira daquela época não possibilitavam este tipo de discussão. O cinema foi tratado como texto para variadas leituras. Também foi o cinema trabalhado estrategicamente como um pretexto, no sentido de que utilizei os filmes como um subterfúgio para poder ampliar a carga de trabalho dos meus alunos sem que eles reclamassem, se sobrecarregassem ou se recusassem a participar da atividade. Por se tratar de uma atividade lúdica de entretenimento e de lazer, os alunos poderiam aceitar esta atividade extra apesar do aumento da carga de trabalho na mesma disciplina.

Finalmente, os filmes eram utilizados também como introdução do contexto, isto é, como um conjunto de elementos que apresentava aos alunos circunstâncias específicas do modelo estadunidense da *class action*. Apesar de ser uma obra de ficção, os filmes selecionados funcionam muito bem como uma amostra de elementos do direito comparado. Tive a oportunidade de conversar com o professor Byron Stier, da Faculdade de Direito da Universidade de Southwestern, em Los Angeles, sobre o uso de filmes como ferramenta pedagógica em seu curso de tutela coletiva de direitos. Byron utiliza os filmes como textos e considera que existe um grau bem acentuado de veracidade na narrativa cinematográfica sobre os mecanismos e dinâmicas da tutela coletiva

24 Ran Hirschl, *Towards juristocracy: the origins and consequences of the new constitutionalism*. Cambridge: Harvard University Press (2007).

25 Roberto Unger, *What should legal analysis become?* London: Verso (1996).

de direitos²⁶. Apesar de reconhecer a existência de certas distorções causadas pela linguagem cinematográfica e pela necessidade de simplificação e dramatização dos conflitos, Byron compartilhou comigo sua visão de que estes filmes são realistas e apresentam de maneira verossímil elementos do contexto do universo da *class action* estadunidense. O professor da Southwestern fez uma única ressalva quanto a *Obrigado por Fumar*, que ele não utiliza como material didático por considerar excessivamente caricato. Byron, contudo, admitiu em nossa conversa que pode se tratar de preconceito pelo fato de ele próprio ter sido advogado das grandes empresas tabagistas antes de resolver se dedicar em tempo integral à academia.

A conversa com o professor Byron Stier parece confirmar minha intuição de que podemos considerar que os filmes de Hollywood como artefatos culturais pertinentes para a introdução ao contexto da *class action* estadunidense. Com a ressalva de que o contexto nunca pode ser plenamente traduzido em palavras ou imagens e que sempre perdemos grande quantidade de textura²⁷, este uso das narrativas cinematográficas como um elemento de direito comparado foi importante no curso para ampliar os termos do debate e para fomentar a reflexão e a imaginação dos meus alunos.

4. Exercícios de Imaginação.

Outro objetivo do uso das narrativas cinematográficas era estimular a imaginação dos alunos e o desenvolvimento de ideias criativas. Ao longo de 2008 e 2009, nossas aulas ocorriam às terças-feiras e quintas-feiras, entre 09h20 e 11h00. As três sessões de discussão dos filmes foram programadas para as terças-feiras. Os alunos deveriam enviar seus trabalhos de reflexão (*reflection papers*) para meu email até às 19h00 da segunda-feira anterior. Assim, na véspera da aula, eu lia atentamente cada um dos ensaios dos alunos e organizava o início da aula com base nas ideias desenvolvidas pelos alunos sobre cada um dos filmes. Minha estratégia pedagógica era de (1) mapear cada um dos argumentos desenvolvidos pelos alunos; (2) identificar os ensaios cujos termos estavam em clara oposição e que permitiriam um embate entre os alunos para defender seus pontos de vista; (3) identificar os encadeamentos entre as diferentes ideias, de maneira que pudéssemos fazer a transição de maneira integrada, coordenada e coerente; (4) evitar a pasteurização ou homogeneização dos argumentos através desta sistematização, já que me parecia importante preservar a multiplicidade de perspectivas diferentes de cada aluno.

26 Byron G. Stier, Film and mass tort litigation in the United States: A Civil Action and Erin Brokovich. in Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Papke (eds.), Law and Popular Culture: International Perspectives. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing (2014).

27 Martin Heidegger, Being and Time, London: Wiley-Blackwell (1978).

A atividade deveria, portanto, possibilitar um aprofundamento das discussões sobre temas essenciais para a compreensão da disciplina, combinando-se a leitura dos textos sobre o direito positivo brasileiro, a leitura das narrativas cinematográficas americanas e a imaginação do aluno que deveria produzir um pequeno ensaio original a partir de sua experiência própria e de sua visão particular da questão. Como se tratava de uma disciplina obrigatória do oitavo período do curso de direito, os alunos não raro integravam a discussão com textos, temas e lições aprendidas em outras disciplinas — tais como ‘teoria de justiça’, ‘sociologia do direito’, ‘direito e economia’ — aplicando perspectivas interdisciplinares relevantes para a compreensão dos problemas estudados. Alguns tinham se dedicado a estudar com mais profundidade certos autores e escolas, sendo que alguns ensaios continham referências a ideias de Dworkin, Foucault e Posner e traziam argumentos com um viés ideológico específico. Estes exercícios de reflexão permitiam discussões mais profundas sobre ideias liberais, radicais e libertárias, bem como sobre liberdade, empoderamento e eficiência.

Outros ensaios, a seu turno, não eram estruturados em torno de teorias, mas eram baseados em problemas ou em perguntas, explorando certas questões inspiradas pelas narrativas cinematográficas e indicando possíveis caminhos para solucioná-las. O aprofundamento destas discussões passava, não raro, pela imaginação de hipóteses alternativas, pela construção de estudos de caso e pela interpretação dos problemas a partir de exemplos distintos dos trazidos pela narrativa cinematográfica. A leitura dos filmes deveria ser o ponto de partida, mas não o ponto de chegada. O objetivo, portanto, era imaginar questões, problemas, hipóteses e casos que ampliassem os termos do debate e nos permitisse refletir sobre a tutela coletiva de direitos de uma maneira criativa, desconstrutiva e construtiva. Neste sentido, abordagens interessantes para trabalhar estes exercícios de reflexão consistiam em (a) imaginar novas estratégias para enfrentar os problemas coletivos; (b) criticar o direito positivo existente no Brasil com a ação civil pública ou nos Estados Unidos com a *class action*; ou (c) propor instrumentos processuais, designs institucionais ou regimes jurídicos inovadores para enfrentar os problemas da ‘tutela coletiva de direitos’.

Abordagens equivocadas ou inapropriadas consistiam em simplesmente descrever os conflitos dos filmes ou prescrever uma solução pronta já encontrada no direito positivo do Brasil ou dos Estados Unidos. Infelizmente, havia sempre ensaios que eram muito pouco reflexivos ou imaginativos, contendo resumos da narrativa cinematográfica e fórmulas prontas encontradas nos materiais de leitura. Além disso, houve certa resistência por parte de alguns alunos quanto a esta atividade. Na primeira turma de 2008, um dos líderes da classe me enviou um comentário desconexo em cinco linhas como se fosse um dos

ensaios reflexivos relativos a *O Doce Amanhã*. Recebeu nota zero e conversei com ele novamente sobre a importância deste exercício para o curso como um espaço crítico e de discussão mais profunda sobre os temas estudados no curso. Seus ensaios sobre os demais filmes foram excelentes e ele participou ativamente das aulas com argumentos e ideias originais.

Na prática, cada uma das três aulas em que os filmes eram discutidos se iniciava justamente pelos exercícios de reflexão. Como facilitador do método participativo, eu explicava um determinado aspecto do problema e convidava algum aluno para defender seu ponto de vista a partir do seu exercício de reflexão. Imediatamente após a participação do aluno, eu convidava outro aluno a reagir a este comentário. Não raro, um aluno havia produzido uma reflexão cujo conteúdo era oposto ao deste aluno e eu o convidava nominalmente para discutir a questão e defender seu ponto de vista. Após o debate entre estes alunos, eu convidava alguém cuja reflexão era complementar às anteriores e, assim, avançávamos na nossa discussão.

Os ensaios mais originais e criativos eram deixados para o final da discussão, como exemplos de aplicação prática importante das ideias discutidas. Os ensaios mais estruturados e teóricos eram usados no início, como base para o desenvolvimento da nossa discussão. Provavelmente por uma questão de modéstia, nem sempre os alunos citavam suas referências teóricas sofisticadas para a turma. Com o objetivo de aprofundar os debates, eu então perguntava diretamente ‘por que Dworkin — ou Foucault ou Posner — é relevante para este argumento?’ Assim, eu pretendia destacar a importância de explorar teorias sofisticadas e de desenvolver ideias originais. Por outro lado, os alunos que tivessem se limitado aos resumos descritivos e a fórmulas doutrinárias prontas não eram chamados nominalmente e tinham que se voluntariar para discutir os ensaios de seus colegas.

Estas discussões normalmente duravam cerca de 30 a 40 minutos no início das aulas e, em minha opinião, este caleidoscópio de diferentes perspectivas foi uma importante estratégia pedagógica para ampliar os horizontes dos debates sobre a disciplina com a turma. Em 2010, resolvi substituir a leitura de narrativas cinematográficas por casos concretos, complexos e em andamento, inspirado em minha experiência profissional na tutela coletiva do consumidor do Rio de Janeiro — tarifas bancárias abusivas, explosões de bueiros e combate ao hooliganismo nos estádios de futebol são alguns exemplos²⁸. Tais discus-

28 Veja Pedro Fortes, *We the fans: should international football have its own constitution?*, *Southwestern Journal of International Law* (2015); Pedro Fortes, *Das Brasilianische Sportfan-Gesetz: eine Einführung für das deutsche Publikum*, *Mitteilungen der Deutsch-Brasilianischen Juristenvereinigung* (2014); Pedro Fortes, *War and Peace Among Organized Supporters Groups: the challenge of ensuring safety in football stadiums*, 22 *Football and Socioeconomic development*, *Caderno FGV Projetos* (2013); Pedro Fortes, *A responsabili-*

sões de casos concretos reais também foram ricas e produtivas e fui, inclusive, um dos professores homenageados pela turma na sua formatura. Por outro lado, refletindo hoje a respeito, considero que se perdeu em nosso curso este espaço privilegiado de criatividade e originalidade, facilitado pelo uso do cinema como ferramenta pedagógica. Por conta de seu aspecto lúdico como forma de entretenimento e de lazer, os filmes são artefatos culturais importantes para o desenvolvimento destes exercícios de imaginação.

5. Considerações Finais.

Este breve ensaio pretendeu chamar atenção para os limites e possibilidades dos exercícios de reflexão, do cinema como ferramenta para o ensino jurídico e da importância dos exercícios de imaginação para a análise jurídica. Lamentavelmente, a imensa maioria das atividades pedagógicas no Brasil é pautada pela imitação, sumarização, descrição ou repetição de fórmulas prontas. Práticas pouco reflexivas são encontradas em todos os níveis de educação jurídica, seja graduação, pós-graduação, preparação para concursos e para a prova da OAB. Por conta deste caráter pervasivo do ensino jurídico baseado na memorização de materiais jurídicos, no uso de argumentos de autoridade e na aquisição enciclopédica de informação, é sempre importante valorizar experiências pedagógicas reflexivas, lúdicas e estimuladoras da imaginação.

Gostaria de valorizar os exercícios de reflexão, esclarecendo ao leitor que o debate mais rico da teoria do direito contemporâneo surgiu a partir justamente do uso desta ferramenta. Quando Herbert Hart foi professor visitante na *Harvard Law School*, aproveitou sua disciplina para discutir sua teoria positivista do direito, distribuindo aos alunos trabalhos que seriam reunidos posteriormente para formar o seu clássico livro *O Conceito do Direito*.²⁹ Nesta ocasião, um de seus alunos era justamente Ronald Dworkin, que se aproveitou dos exercícios de reflexão para iniciar a crítica ao positivismo Hartiano³⁰. Herbert Hart ficou profundamente impressionado com os questionamentos que os ensaios de Ronald Dworkin apresentavam a suas ideias e, posteriormente, acabaria recomendando que seu pupilo deveria ser apontado como seu sucessor da cátedra de teoria do direito na Faculdade de Direito de Oxford³¹. Este é apenas um exemplo do potencial desta ferramenta, que estimula justamente a reflexão intelectual profunda sobre o assunto estudado. Ao invés de ensinarem seus alunos a de-

dade coletiva de torcidas organizadas, 48 *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro* (2013); Pedro Fortes, *The Law Relating to Brazilian Sports Fans: an Introduction for a British Audience*, 11 *Entertainment and Sports Law Journal* (2013).

29 HLA Hart, *The Concept of Law*. Oxford: Oxford University Press, 3rd edition (2012).

30 Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*. Cambridge: Harvard University Press (1978).

31 Nicola Lacey, *The A Life of HLA Hart: The Nightmare and the Noble Dream*. Oxford: Oxford University Press (2008).

corar as ideias de Hart e Dworkin, os professores brasileiros colaborariam mais para o desenvolvimento da filosofia do direito brasileiro se estimulassem o uso da ferramenta que serviu de ponto de partida para este grande debate intelectual. Teorias fornecem uma caixa de ferramentas importante para análise, mas não devem ser objeto de fetichismo ou de policiamento estéril³².

Gostaria de valorizar também o uso do cinema e das artes para o ensino jurídico. Há algumas décadas, já existe um rico movimento de *law and popular culture* nos Estados Unidos. O seminal artigo de *Lawrence Friedman* sobre os advogados e a cultura popular é um marco desta literatura, tendo sido publicado como parte de uma coleção de artigos reunidos em um simpósio organizado pelo *Yale Law Journal*³³. Além disso, merece destaque o curso lecionado por Michael Asimow na UCLA, que resultou em um livro-texto excelente sobre o tema³⁴. Entre nós, o curso de Gabriel Lacerda sobre 'Direito e Cinema' na FGV DIREITO RIO foi uma experiência pioneira bem sucedida³⁵, assim como o curso de José Garcez Ghirardi na FGV DIREITO SP sobre 'Direito e Artes'³⁶. Na esteira, vieram outras experiências bem sucedidas como cursos sobre o direito em Shakespeare do próprio professor Garcez e do professor Castro Neves³⁷, assim como o curso sobre direito, cinema e tecnologia ministrado por Pedro Mizukami e Jhessica Reia³⁸. Além da cultura pop, existe também a possibilidade de se aproveitar a cultura clássica como matéria-prima para o ensino jurídico com cursos a partir de óperas³⁹ e de Cícero⁴⁰. Enfim, as possibilidades do uso

32 Ronaldo Porto Macedo e Ana Cristina Braga Marques, Ensinar direito: o sentido de criar sentidos. em Pedro Fortes (ed), *Globalização do Ensino Jurídico* (2014), FGV, volume 9 da série Cadernos FGV DIREITO RIO; Mariana Mota Prado, *Ensino Jurídico e Pesquisa em Direito nas Américas: Ideias Fora do Lugar*, em Pedro Fortes (ed), *Globalização do Ensino Jurídico* (2014), FGV, volume 9 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

33 Lawrence Friedman, *Law, Lawyers, and Popular Culture*, 98 *Yale Law Journal* pp. 1579-1606 (1989).

34 Michael Asimow and Shanon Madder, *Law and Pop Culture: A Course Book*. New York: Peter Lang Editor (2004).

35 Gabriel Lacerda, *Direito e cinema: uma novidade que se renova*, em Thiago Bottino, *Laboratório de experiências didáticas* (2011), FGV, volume 6 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

36 Veja José Garcez Ghirardi, *Se em uma noite de inverno: ensinando direito e artes*, em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

37 José Garcez Ghirardi, *O mundo fora de prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare*. São Paulo: Almedina (2011); José Roberto de Castro Neves, *Shakespeare e os Estudantes de Direito*. em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

38 Jhessica Reia e Pedro Mizukami, *Reflexões sobre direito, internet e cinema documentário*. em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

39 Gabriel Lacerda, *Direito e Ópera: Estímulos a uma percepção sensível do direito*, em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

40 Carlos Gustavo Direito, *A Summa Lex de Cícero*, em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

da cultura pop para a educação jurídica não se limitam ao cinema, sendo extremamente ricas.

Por derradeiro, gostaria de ressaltar que a imaginação também é extremamente importante para o direito. Juristas criativos podem proporcionar soluções originais para problemas complexos⁴¹. Imaginação institucional é importante para transformar a análise jurídica em nosso país⁴². O uso do cinema como ferramenta pedagógica e os exercícios de reflexão podem facilitar o desenvolvimento da criatividade nas escolas de direito.

Referências

ARAÚJO, Nadia de; FÜRST, Olivia. Um exemplo brasileiro do uso da mediação em eventos de grande impacto: o programa de indenização do voô 447, 91 Revista de Direito do Consumidor pp. 337 e ss (2014).

ASIMOW, Michael. Ensinando direito e cultura pop, em Pedro Fortes (ed), Ensino Jurídico e Cultura Pop, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

_____; MADDER, Shanon. Law and Pop Culture: A Course Book. New York: Peter Lang Editor (2004).

CARPENTER, Daniel; MOSS, David (eds.), Preventing regulatory capture: Special interest influence and how to limit it, Cambridge: Cambridge University Press (2013).

DIREITO, Carlos Gustavo. A *Summa Lex* de Cícero, em Pedro Fortes (ed), Ensino Jurídico e Cultura Pop, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

DWORKIN, Ronald. Taking Rights Seriously. Cambridge: Harvard University Press (1978).

EKINS, Richard. The nature of legislative intent, Oxford: Oxford University Press (2012).

41 Daniel Vargas, Jurista criativo, em Pedro Fortes (ed), Globalização do Ensino Jurídico (2014), FGV, volume 9 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

42 Roberto Unger, What should legal analysis become? London: Verso (1996).

FALCÃO, Joaquim (ed). Educação Jurídica e Método de Caso (2009), FGV, volume 3 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

FALECK, Diego. Letter from São Paulo, Harvard Law Bulletin (2009).

FIELD, Syd. Manual do roteiro, Editora Objetiva (1995).

FELSTINER, William; ABEL, Richard; SARAT, Austin. The emergence and transformation of disputes: naming, blaming, claiming... 15 Law & Society Review pp. 631-654 (1980).

FORTES, Pedro. A responsabilidade coletiva de torcidas organizadas, 48 Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (2013).

_____. Das Brasilianische Sportfan-Gesetz: eine Einführung für das deutsche Publikum, Mitteilungen der Deutsch-Brasilianischen Juristenvereinigung (2014).

_____. The Law Relating to Brazilian Sports Fans: an Introduction for a British Audience, 11 Entertainment and Sports Law Journal (2013).

_____. We the fans: should international football have its own constitution?, Southwestern Journal of International Law (2015).

_____. War and Peace Among Organized Supporters Groups: the challenge of ensuring safety in football stadiums, 22 Football and Socioeconomic development, Caderno FGV Projetos (2013).

FOUCAULT, Michel. Abnormal. London: Palgrave Macmillan (2004).

_____. The Archeology of knowledge. London: Routledge (2002).

_____. The order of Things: Archeology of the Human Sciences. London: Routledge (2001).

_____. The Will to Know. London: Palgrave Macmillan (2014).

_____. Psychiatric Power. London: Palgrave Macmillan (2008).

FRIEDMAN, Lawrence. Is there a modern legal culture? 7 Ratio Juris, pp. 117-131 (1994).

_____. Law, Lawyers, and Popular Culture, 98 Yale Law Journal pp. 1579-1606 (1989).

_____. Legal culture and social development, 4 Law & Society Review, pp. 29-44 (1969).

GALANTER, Marc. Case Congregation and their careers, 24 Law & Society Review, pp. 371 e ss (1990).

_____. When legal worlds collide: reflections on bhopal, the good lawyer, and the American law school, 36 Journal of Legal Education, pp 292 e ss (1986).

GHIRARDI, José Garcez. O mundo fora de prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare. São Paulo: Almedina (2011).

_____. Se em uma noite de inverno: ensinando direito e artes, em Pedro Fortes (ed), Ensino Jurídico e Cultura Pop, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV Direito Rio.

HEIDEGGER, Martin. Being and Time, London: Wiley-Blackwell (1978).

HENSLER, Deborah et alli. Class Action Dilemmas: Pursuing Public Goals for Private Gain, RAND (2000).

HLA Hart, The Concept of Law. Oxford: Oxford University Press, 3rd edition (2012).

HIRSCHL, Ran. Towards juristocracy: the origins and consequences of the new constitutionalism. Cambridge: Harvard University Press (2007).

HOLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil, Companhia das Letras (1997); Guilherme Leite Gonçalves, Função interpretativa, alopoiese do direito e hermenêutica da cordialidade, 1 Direito e Praxis pp. 16-31 (2010).

KENNEDY, David. The International Human Rights Movement: Part of the Problem? 14 Harvard Human Rights Journal pp. 101-126 (2002).

LACERDA, Gabriel. Direito e cinema: uma novidade que se renova, em Thiago Bottino, Laboratório de experiências didáticas (2011), FGV, volume 6 da série Cadernos FGV Direito Rio.

_____. Direito e Ópera: Estímulos a uma percepção sensível do direito, em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série *Cadernos FGV DIREITO RIO*.

LACEY, Nicola. *The A Life of HLA Hart: The Nightmare and the Noble Dream*. Oxford: Oxford University Press (2008).

LESSIG, Lawrence. *Republic Lost: How Money Corrupts Congress and a Plan to Stop it*. New York: Twelve (2011).

LEVINSON, Sanford (ed), *Torture: a collection*, Oxford: Oxford University Press (2006).

LUHMANN, Niklas. *Risk: a Sociological Theory*, New York: Transaction Publishers (1993).

MACEDO, Ronaldo Porto; MARQUES, Ana Cristina Braga. *Ensinar direito: o sentido de criar sentidos*. em Pedro Fortes (ed), *Globalização do Ensino Jurídico* (2014), FGV, volume 9 da série *Cadernos FGV DIREITO RIO*.

MAZZILLI, Hugo Nigro. *A defesa dos interesses difusos em juízo*, São Paulo: Saraiva, 25a edição (2012).

MEIRELLES, Hely Lopes. *Mandado de segurança e ações constitucionais*, São Paulo: Malheiros, 36a edição (2014).

MORAN, Leslie. *Managing the critical independencies of the media and the judiciary in the United Kingdom*, in Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Papke (eds.), *Law and Popular Culture: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing (2014).

MUTUA, Makau W. *Savages, Victims, and Saviors: The Metaphors of Human Rights*, 42 *Harvard International Law Journal*, pp. 201–245 (2001).

NEVES, José Roberto de Castro. *Shakespeare e os Estudantes de Direito*. em Pedro Fortes (ed), *Ensino Jurídico e Cultura Pop*, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série *Cadernos FGV DIREITO RIO*.

PRADO, Mariana Mota. Ensino Jurídico e Pesquisa em Direito nas Américas: Ideias Fora do Lugar, em Pedro Fortes (ed), Globalização do Ensino Jurídico (2014), FGV, volume 9 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

REIA, Jhessica; MIZUKAMI, Pedro. Reflexões sobre direito, internet e cinema documentário. em Pedro Fortes (ed), Ensino Jurídico e Cultura Pop, Rio de Janeiro: FGV (2015), Volume 11 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

SCHWARTZ, Gary T. The Myth of the Ford Pinto Case, 43 Rutgers Law Review, pp. 1013 e ss (1991).

STIER, Byron G. Film and mass tort litigation in the United States: A Civil Action and Erin Brokovich. in Michael Asimow, Kathryn Brown, and David Papke (eds.), Law and Popular Culture: International Perspectives. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing (2014).

SUCHODOLSKI, Sergio. Oportunidades profissionais fora da advocacia tradicional, em Pedro Fortes (ed), Formação da Advocacia Contemporânea (2014), FGV, volume 10 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

SUNSTEIN, Cass; HASTIE, Reid; PAYNE, John. Punitive damages: how juries decide, Chicago: University of Chicago Press (2003).

TUROW, Scott. One L, New York: Penguin (2010).

UNGER, Roberto. What should legal analysis become? London: Verso (1996).

VARGAS, Daniel. Jurista criativo. em Pedro Fortes (ed), Globalização do Ensino Jurídico (2014), FGV, volume 9 da série Cadernos FGV DIREITO RIO.

DIREITO INTERNACIONAL E CINEMA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

PAULA WOJCIKIEWICZ ALMEIDA¹

O cinema tem sido um objeto de estudo constante para as ciências humanas. As relações entre o direito e o cinema foram amplamente analisadas por juristas seja no âmbito das relações jurídicas nacionais (*Courtroom movies*), seja no âmbito da ciência do direito. O objetivo é de tornar vivo, trazer para a realidade e para o cotidiano de nossos alunos situações e conflitos que parecem distantes e pouco palpáveis, mas tão presentes na sociedade. A partir de filmes, é possível compreender comportamentos, visões de mundo, valores e ideologias de uma determinada sociedade ou momento histórico. O filme se torna um documento para a reflexão do direito, propiciando uma abordagem contemporânea das sociedades nas quais ele foi cunhado.

O reconhecimento da importância de tal interação me permitiu compartilhar a experiência adquirida durante o curso de “Direito e Cinema” que ministrava na UERJ em 2006/2007, enquanto o professor Gabriel Lacerda se ocupava de experiência análoga em seu curso na Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas. Desenvolvíamos, quase que paralelamente, um laboratório de experimentos didáticos, que iria mais tarde resultar na publicação do primeiro livro de Gabriel, intitulado *O Direito no Cinema*, um grande sucesso reconhecido não apenas por professores e alunos, mas também por todos aqueles que possuem especial fascínio por filmes relacionados a temas jurídicos². A experiência didática

1 Email: paula.almeida@fgv.br. Professora de Direito Internacional com dedicação em tempo integral da Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO RIO). Coordenadora do Módulo Europeu do Programa Jean Monnet financiado pela Comissão Europeia e pesquisadora do Centro de Justiça e Sociedade da FGV DIREITO RIO. Pesquisadora Associada do Institut de Recherche en droit international et européen de la Sorbonne (IREDIES). Doutora summa cum laude em Direito Internacional e Europeu pela École de Droit de la Sorbonne, Université Paris 1. Doutora em Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (cotutela). Mestre em Direito Público Internacional e Europeu pela Université Paris XI, Faculté Jean Monnet. Pesquisadora bolsista do Centro de Estudos e de Pesquisas em Direito e Relações Internacionais da Academia de Direito Internacional da Haia (2010). Post-doctoral research fellow do Max Planck Institut for Comparative Public Law and International Law (2014).

2 LACERDA (G.), *Direito no Cinema - Relato de Uma Experiência Didática no Campo do Direito*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ali registrada estabeleceu as bases para o segundo livro de Gabriel, intitulado “Nazismo, Cinema e Direito”, cujo prefácio tive o prazer de redigir³.

Se a relação entre o direito e cinema tem sido objeto de poucos, mas substanciais estudos, a interação entre o direito internacional e o cinema ainda não foi devidamente explorada por juristas internacionalistas. Algumas questões merecem maior aprofundamento: (i) Como o direito internacional e as normas que o compõem podem ser vistos por meio do cinema? (ii) Como o cinema contribui para o ensino do direito internacional?

O cinema traz vida e permite compreender uma realidade por vezes distante e se afigura extremamente relevante como material complementar e de insuperável valor para o estudo do direito internacional. Essa é a razão pela qual tenho utilizado o cinema para ensinar e explorar diversos temas relativos ao direito internacional na FGV DIREITO RIO desde 2008. É possível abordar, a partir da exibição de filmes e documentários, temas como o surgimento da ONU; do Tribunal de Nuremberg; do Tribunal ad hoc para a ex-Iugoslávia e Ruanda; do Tribunal Penal Internacional; do Tribunal Penal Especial para a Serra Leoa; dos Tribunais de exceção, como as Cortes Militares de Guantánamo e os Tribunais criados durante a ocupação alemã, como aqueles instalados no período de Vichy.

Tendo como pano de fundo a experiência adquirida com o ensino do direito internacional por meio do cinema, e buscando expandir o uso dessa ferramenta didática de incomensurável valor, veremos o processo de montagem de uma disciplina envolvendo a interação entre o direito internacional e o cinema, bem como a pluralidade temática envolvida, que demonstra que o cinema não se limita a retratar temas de direito penal, mas pode ser utilizado como ferramenta didática para explorar uma infinidade de temas de direito internacional.

I – A montagem da disciplina: “Direito Internacional e Cinema”

1.1. Metodologia

Independentemente do tema escolhido, a definição de um método é fundamental. Fruto de experiências didáticas na FGV DIREITO RIO, optamos por uma metodologia expositivo-participativa, baseada em leitura prévia de textos de direito internacional sobre o tema abordado pelo filme.

Concretamente, o curso é construído com base em atividades pré-aula e atividades durante a aula. Nas atividades pré-aula, o objetivo é trabalhar habilidades e competências relacionadas ao conhecimento, à compreensão e à análise, por meio da realização de leituras e estudos dirigidos, que pressupõem os processos de definir, identificar, interpretar, explicar, descrever, diferenciar,

3 LACERDA (G.), *Nazismo, Cinema e Direito*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2012.

relacionar, formular perguntas e hipóteses. Como atividades pré-aula, são indicadas leituras obrigatórias para todos os alunos, seguidas de questões que devem orientar a leitura e a compreensão dos textos. Além das leituras específicas, indicamos uma série de livros que tratam de temas básicos do direito internacional, sobretudo o tema dos tribunais internacionais que serão reiteradamente abordados durante as discussões com o objetivo de fornecer um embasamento aos alunos de diferentes períodos que cursarem a disciplina⁴.

A metodologia empregada se insere na proposta mais ampla do curso de direito da FGV DIREITO RIO de “formar profissionais do direito capazes de praticar o direito em consonância com os padrões de um mercado profissional nacional de ponta e internacional muito exigente, mas também de dotar esses profissionais de instrumentos analíticos e práticos para imaginar os futuros da nossa sociedade”⁵. Isto é, o objetivo não é fornecer um conhecimento enciclopédico aos estudantes de direito, mas de estimular o aluno a alcançar, por conta própria, o raciocínio próprio dos juristas, que lhe permita resolver os problemas concretos com os quais se defrontará na futura prática profissional.

Para atingir tais objetivos, o método usualmente adotado nas disciplinas oferecidas no curso de direito da FGV DIREITO RIO pode ser resumido na expressão “mapeamento extensivo e aprofundamento seletivo”⁶. Em primeiro lugar, é necessário descortinar para o aluno um panorama da disciplina: ele deve familiarizar-se com a história, a necessidade, a problemática social, os diplomas legislativos, as instituições e os princípios que orientam a disciplina estudada. Assim, as aulas não devem ser entendidas como transmissão de conteúdo e sim como estímulo ao raciocínio próprio a partir de determinadas premissas. Dentro da vasta gama de conteúdo que a disciplina apresenta, o professor opta por alguns temas exemplares, em relação aos quais a aula poderá descer a detalhes, sempre por meio da proposição de debates e da instigação às dúvidas dos alunos⁷.

4 Dentre tais leituras, indicamos as seguintes: CASSESE (A.), *International Criminal Law*, ed. Oxford University Press, 2ª edição, Estados Unidos, 2008, 550 p.; DINH, N. DAILLIER, P. PELLET, A. *Direito Internacional Público*, ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, 2ª ed.; KOLB (R.), *An Introduction to the Law of the United Nations*, Hart Publishing, Oxford and Portland, 2010; BARBOZA (J.), “International Criminal Law”, 278 *Recueil des cours*, 9-200, 1999-2000; CHARNEY (J.), “The Multiplicity of International Tribunals and Universality of International Law”, *RCADI*, 1998, tomo 271; SANTULLI (C.), *Droit du contentieux international*, Montchrestien, Paris, 2005; SFDI, *La juridictionnalisation du droit international*, Paris, Pedone, 2003.

5 RODRIGUEZ, Caio Farah e FALCÃO, Joaquim. O projeto da Escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV. In: **Cadernos FGV DIREITO RIO, Educação e direito, vol. 1: Projetos para um novo ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2005, p. 6.

6 *Ibidem*, pp. 13-14.

7 Para mais detalhes acerca da metodologia empregada no curso de direito internacional da FGV DIREITO RIO, vide: WOJCIKIEWICZ ALMEIDA (P.), ZELESCO BARRETO (R.), *Direito das Organizações Internacionais: casos e problemas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

1.2. Discussão

Logo após a exibição de um filme, organizamos uma aula de discussão com o objetivo de debater os assuntos levantados pela história no que diz respeito à sua interação com o direito internacional. Na aula de discussão, os alunos não apenas levantarão aspectos do filme interessantes para o direito internacional, mas também serão chamados a interagir com relação aos conteúdos de direito internacional, abordados pelo filme, de acordo com leitura obrigatória previamente realizada. Diversos assuntos tratados na disciplina são contextualizados mediante situações-problema específicos, o que pressupõe uma constante participação do aluno em sala de aula.

Propõe-se que os debates sejam animados por grupos pré-determinados de alunos, sendo o grupo responsável por despertar o interesse da turma acerca do tema tratado, levantando questões controversas para discussão com o objetivo de estimular a participação dos demais alunos. Durante tais atividades, os alunos trabalham habilidades e competências relacionadas à análise, à síntese e à avaliação por meio do debate, o qual pressupõe os processos de diferenciar, relacionar, interpretar, imaginar, formular perguntas e hipóteses, argumentar, criticar, decidir e expressar-se oralmente em grande grupo. Além dessas, trabalham também habilidades e competências relacionadas aos objetivos afetivos, tais como falar em público e respeitar opiniões diferentes, além de outras habilidades interpessoais.

Trata-se, portanto, de aprofundar o estudo do direito internacional por meio da obra cinematográfica. Aqui, o cinema não reduz o direito internacional, mas busca ampliá-lo, gerando complexidade e exercitando nos alunos o sentimento de que o direito é matéria viva e intemporal. Algumas vezes organizamos dinâmicas como *role-plays* para que os alunos possam colocar-se na pele de personagens importantes, sendo capazes de defender argumentos muitas vezes opostos, aprofundando-os com os textos previamente indicados.

1.3. Avaliação

A análise dos conteúdos poderá ser feita sob a forma de nota oral de participação, conjugada com nota escrita, sendo esta composta por prova ou trabalho a respeito de um dos temas tratados. Nos debates, os alunos serão avaliados de acordo com os seguintes critérios: (i) precisão no uso de conceitos jurídicos; (ii) capacidade de relacionar tópicos distintos da matéria; e (iii) clareza na exposição/concatenação de ideias.

No caso de trabalhos escritos, orientamos os alunos na preparação de um breve estudo contendo: título, sumário, introdução, corpo, conclusão e bibliografia. O aluno deverá recorrer a, no mínimo, três leituras indicadas na apostila referentes ao tema/tribunal escolhido. A título de exemplo, para um trabalho

versando sobre o filme *The Reckoning: The Battle for the Internacional Criminal Court*, dir. Pamela Yates, (2009), as seguintes orientações foram passadas (conforme constam no anexo do presente artigo):

Leitura recomendada (obrigatória e complementar):

AMBOS (K.), "Establishing an International Criminal Court and International Criminal Code: Observations from an International Criminal Law Viewpoint", 7 *European Journal of International Law*, 1996, pp. 519-544.

ARSANJANI (M. H.), "The Rome Statute of the International Criminal Court", 93 *American Journal of International Law*, 1999, pp. 22-43.

BASSIOUNI (M. C.), "The Time Has Come for an International Criminal Court", 1 *Indiana International and Comparative Law Review*, pp. 1-43, 1991.

_____. BLAKESLEY (C.), "The Need for an International Criminal Court in the New International World Order", 25 *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, pp. 151-182, 1992.

BOURDON (W.), *La Cour pénale internationale: le Statut de Rome*, ed. du Seuil, Paris, 2000, 364 p.

CASSESE (A.), ESER (A.), GAJA (G.), KIRSCH (P.), PELLET (A.), SWART (B.), *The Rome Statute for an International Criminal Court: A Commentary*, ed. Oxford University Press, Estados Unidos, 2002.

CASSESE (A.), *International Criminal Law*, ed. Oxford University Press, 2ª edição, Estados Unidos, 2008.

CONDORELLI (L.), CIAMPI (A.), "Comments on the Security Council Referral of the Situation in Darfur to the ICC", *Journal of International Criminal Justice*, n° 3 (2005), pp. 590-599.

CONDORELLI (L.), «La Cour pénale internationale: un pas de géant (pourvu qu'il soit accompli...)», 103 *Revue générale de droit international public*, pp. 7-21, n° 1, 1999.

SCHABAS (W.), *An Introduction to the International criminal Court*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 406 p., 2a ed., 2008.

TRIFFTERER (O.), Commentary on the Rome Statute of the International Criminal Court: Observers' Notes, Article by Article, éd. Beck/Hart, 2^a ed., 2008, 1954.

Documentos oficiais

Site Oficial do TPI

<http://www.icc-cpi.int/>

Estatuto do TPI:

<http://www.icccpi.int/Menus/ICC/Legal+Texts+and+Tools/Official+Journal/Rome+Statute.htm>

Regras de procedimento e de provas: <http://www.icc-cpi.int/Menus/ICC/Legal+Texts+and+Tools/Official+Journal/Rules+of+Procedure+and+Evidence.htm>

Resolução Sudão 1593/2005 do Conselho de Segurança.

http://www.un.org/Docs/sc/unsc_resolutions05.htm.

II — A pluralidade temática: qual limite para o cinema e o direito internacional?

A pluralidade temática permeia a relação entre o direito internacional e o cinema. Trata-se de um casamento essencialmente interdisciplinar que permite o trânsito do direito internacional e sua interação com diversos campos como História, Relações Internacionais e Ciências Sociais. No âmbito do direito internacional, podemos identificar abaixo algumas áreas nas quais a utilização do cinema como ferramenta didática apresenta-se com especial relevância e aplicabilidade.

2.1. Cinema e organizações internacionais

O cinema constitui uma excelente ferramenta para o ensino das organizações internacionais em geral⁸. Diversos filmes retratam situações delicadas perante a ONU, como “A informante” ou *The Whistleblower* (2010) sobre a participação e responsabilidade da ONU por ter encoberto um escândalo sexual no pós-guerra na Bósnia. *U.N. Me* (2009) é um documentário sobre a ONU que expõe a organização atual, demonstrando o distanciamento da prática atual com seus princípios de base previstos na Carta. O documentário explora diversos escândalos e casos de abusos nos quais a ONU estaria envolvida por meio de entrevistas com partes envolvidas e documentos obtidos em arquivo. Promove uma discussão pontiaguda e extremamente interessante sobre o verdadeiro papel

8 WOJCIKIEWICZ ALMEIDA (P.), ZELESCO BARRETO (R.), *Direito das Organizações Internacionais: casos e problemas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

da ONU de acordo com seus *founding fathers* e a contradição de suas políticas e ações atuais.

O sistema institucional da ONU é perfeitamente ilustrado a partir do documentário *À la maison de verre*, que explora a importância histórica da ONU e o papel de seus secretários gerais que transformaram a organização e interpretaram a Carta de forma a assegurar a finalidade precípua da organização. Ainda no âmbito da ONU, vale mencionar o documentário “Sergio” que, além de retratar a vida do diplomata Sergio Vieira de Mello e suas relações com o ex-secretário geral da ONU Kofi Annan e com a própria organização, explora as dificuldades no campo decorrentes de operações não autorizadas pelo Conselho de Segurança da ONU como a intervenção norte-americana e inglesa no Iraque.

No que tange à União Europeia, o tema das migrações internacionais também foi objeto de filmes como *Welcome* e *Illégal*, este último relativo às dificuldades decorrentes da política migratória da União Europeia e suas consequências. O filme explora, sobretudo, a imigração irregular, fruto da aplicação da renomada “Diretiva de Retorno”, norma que regula a entrada e as consequências da permanência de um imigrante irregular no bloco. Constitui um excelente material para o estudo da União Europeia e de suas políticas progressivamente abrangentes, além de suas relações com os Estados membros.

2.2. Cinema e tribunais internacionais

2.2.1. Tribunais Penais Internacionais

O emprego do cinema para o estudo dos tribunais internacionais é particularmente ilustrativo⁹. No que tange aos tribunais penais internacionais, o filme “Julgamento em Nuremberg” ou *Judgment at Nuremberg* (1961) continua sendo imbatível com a finalidade de analisar o processo de criação, funcionamento e crítica a respeito do primeiro tribunal constituído para julgar indivíduos responsáveis por crimes internacionais no pós-Segunda Guerra Mundial. Esse filme retrata, sobretudo, o caso dos juizes que atuaram durante o regime nazista, debatendo a questão de permanente atualidade relativa à execução das ordens e consequente responsabilidade individual, questionando em que medida aqueles que cumpriam ordens poderiam adotar posturas diferenciadas e conscientes, sem deixar-se levar pelo sono da razão que pode produzir monstros. Nesse ponto, remeto os leitores ao prefácio que redigi ao livro de Gabriel Lacerda, mencionado na introdução do presente artigo¹⁰. “Julgamento

9 WOJCIKIEWICZ ALMEIDA (P.), ZELESCO BARRETO (R.), *Direito das Organizações Internacionais: casos e problemas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

10 LACERDA (G.), *Nazismo, Cinema e Direito*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2012.

em Nuremberg” poderia ser eventualmente complementado com *Nuremberg*, dirigido por Baldwin, que explora o julgamento dos principais criminosos de guerra nazistas e o papel do promotor norte-americano durante o processo.

Os julgamentos de Nuremberg (não apenas aqueles realizados na cidade de Nuremberg, mas também os realizados nas zonas de ocupação estabelecidas pela lei do Conselho de Controle n. 10) poderiam ser acompanhados por um excelente documentário que retrata o processo de criação dos tribunais ad hoc para Ruanda e ex-Iugoslávia sob o ponto de vista dos juizes que compunham os referidos tribunais nos primeiros anos de sua criação. Trata-se do documentário *Combat des juges*, (2000), que constitui uma excelente fonte de informação capaz de complementar as leituras referentes aos tribunais ad hoc indicadas para as aulas.

Após ter obtido uma visão geral a respeito dos tribunais ad hoc, outros filmes e documentários podem ser exibidos com a finalidade de aprofundar questões relativas ao conflito em Ruanda e na ex-Iugoslávia, além das particularidades dos tribunais criados no âmbito de cada conflito e suas dificuldades práticas. Nessa mesma linha, é possível abordar durante os debates iniciados posteriormente à exibição dos filmes a relação entre política e direito internacional, tão evidente no que tange aos tribunais ad hoc criados por meio de resolução do Conselho de Segurança de forma retroativa e para casos específicos.

Propõe-se exibir os seguintes filmes e documentários relativos ao conflito na ex-Iugoslávia: “Julgamentos de Guerra” ou *Jugements de guerre* (2005) ; *La liste de Carla* (2006) ; *Milosevic on Trial* (2007) ; e *Storm (La révélation)* (2009). No que tange ao conflito em Ruanda, são particularmente ilustrativos os filmes *Hôtel Rwanda* e *Shaking Hands with the Devil*, que explora a jornada do general das forças de paz Romeo Dallaire e as dificuldades políticas e logísticas enfrentadas durante a operação de paz da ONU em Ruanda. Trata-se de um documentário bastante denso e altamente recomendável para analisar criticamente o tema das operações de paz.

Cronologicamente, após diversas iniciativas e projetos de criação de um tribunal penal permanente tem-se a criação do Tribunal Penal Internacional. Seu funcionamento e atuação de juizes e promotores podem ser ilustrados a partir dos filmes *The Reckoning: The Battle for the International Criminal Court* (2009) e *Prosecutor* (2010). Além das aulas de discussão dos referidos filmes, dirigidas pelo professor da disciplina, seria extremamente enriquecedor convidar para os debates os diretores dos filmes apresentados com o objetivo de aprofundar a discussão e ampliá-la para outros aspectos além do direito internacional, mas igualmente relevantes a respeito do contexto da elaboração do filme e das dificuldades políticas e práticas. Nesse sentido, diversos diretores promovem palestras de discussão de seus filmes com o público interessado, inclusive no ambiente acadêmico. Tais discussões muitas vezes são permeadas

com documentos elaborados pelos próprios produtores de forma a guiar o debate de acordo com o público esperado. Como exemplo, podemos mencionar os documentos preparados pelos diretores dos filmes *Sergio*¹¹, *War Don Don*¹² e *The Reckoning*¹³. Tais documentos estão disponíveis em livre acesso na internet e constituem excelentes guias e fontes de estudo complementares às leituras indicadas referentes a temas de direito internacional.

Na sequência, os desafios da última geração da justiça penal internacional são perfeitamente retratados no filme *War Don Don* (2010), que inaugura uma discussão altamente relevante relativa ao futuro da justiça penal internacional e sua necessária e arriscada relação com a política internacional. O filme aborda o processo de criação, funcionamento e dificuldades do Tribunal Penal Especial para a Serra Leoa através do julgamento de um de seus acusados.

2.2.2. Tribunais Internacionais Universais

Apesar da grande quantidade de filmes que abordam o direito penal internacional e seus tribunais, é importante lembrar que a relação entre o direito internacional e o cinema não se exaure no campo do direito penal. O filme *Argo* (2012) sobre a crise dos reféns no Irã romantiza um caso verídico e notório levado à Corte Internacional de Justiça em 1979: o caso do *Pessoal Diplomático e Consular dos Estados-Unidos em Teerã* (Estados Unidos da América v. Irã). Além de ser perfeitamente aplicável ao estudo da Corte Internacional de Justiça, seu funcionamento, admissibilidade e mérito dos casos que lhe são submetidos, também poderia ser empregado para abordar o tema das relações diplomáticas e consulares no direito internacional. Este é apenas um exemplo de filme relativo à Corte Internacional de Justiça que poderia ser bem empregado na disciplina direito internacional e cinema.

Existem igualmente diversas animações que abordam em poucos minutos vários casos submetidos à Corte Internacional de Justiça de forma bem humorada e de fácil compreensão para o público em geral. Tais animações costumam ser exibidas no museu de entrada do Palácio da Paz na Haia e algumas estão disponíveis na internet no site vimeo, como aquelas relativas aos casos *Pulp Mills*¹⁴ e *Iron Rhine*¹⁵. É possível exibi-las como pano de fundo para o estudo da jurisprudência internacional no curso de direito internacional público.

11 Disponível em: <<http://www.sergiothemovie.com/the-mission/teachers-guide>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

12 Disponível em: <<http://www.wardondonfilm.com/learnmore>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

13 Disponível em: <<http://skylight.is/educate/the-reckoning/#textarea0>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

14 Disponível em: <<https://vimeo.com/45704322>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

15 Disponível em: <<http://vimeo.com/45704905>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

2.3. Cinema e competência universal

O cinema também tem abordado temas de direito penal internacional como a competência universal. Esse mecanismo permite a repressão dos crimes de guerra no nível nacional por meio da persecução de seus autores qualquer que seja a sua nacionalidade ou o lugar onde o crime tenha sido cometido. A competência universal aplica-se a uma vasta gama de delitos cuja repressão por todos os Estados é justificada ou requerida pela comunidade internacional. Funciona de acordo com o princípio *aut dedere aut judicare* e possui base em tratados internacionais.

O exercício da competência universal é muito bem retratado nos filmes: *The Pinochet Case*; *Listening to judge Garzón* (2011) e “Eichmann em Jerusalém”. Trata-se de um tema atual e de importância candente, que ganha espaço progressivamente na cadeira de direito internacional¹⁶.

2.4. Cinema e tribunais de exceção

O cinema também pode ser uma ferramenta interessante para a abordagem dos tribunais de exceção e da política por detrás dos mesmos. Nesse âmbito, vale iniciar a discussão com a exibição do documentário *The Road to Guantanamo* (2005), que narra a história de três jovens britânicos de origem paquistanesa que foram presos no Afeganistão em 2001, tendo sido submetidos à tortura até o momento em que foram soltos por terem sido inocentados. O documentário questiona a prisão de Guantánamo, os procedimentos lá empregados, as diversas tentativas do governo americano de preencher o vazio jurídico (*legal black hole*) e a atuação contestável das Comissões Militares, que constituem verdadeiros tribunais de exceção.

Outro exemplo que constitui uma obra prima cinematográfica é *Section spéciale*, de Costa-Gavras (1975). O filme retrata criticamente a criação, no âmbito do governo colaboracionista de Vichy, de uma Corte Especial para julgar os membros da resistência nazista, bem como todas as manobras jurídicas, muitas vezes retroativas e desmotivadas no sentido legal do termo, empregadas com a finalidade de assegurar o funcionamento da referida Corte e o desenrolar dos processos.

2.5. Cinema e violação de direitos humanos e direito internacional humanitário

O cinema constitui excelente ferramenta para avaliar situações de violações de direitos humanos e de direito internacional humanitário que ocorrem em zonas de conflito. A crise humanitária na Faixa de Gaza foi amplamente retratada em

16 WOJCIKIEWICZ ALMEIDA (P.), SCHECHTMAN (D.), “A competência universal em retrocesso na Espanha”, *Revista JC*, nº 165, 19/05/2014, disponível em: <<http://www.editorajc.com.br/2014/05/competencia-universal-retrocesso-espanha/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

documentários e filmes de inestimável valor, como *Closet Zone* (2010); *Aisheen (Still alive in Gaza)* (2009); *Paradise now* (2005); e *GAZA/SDEROT: life in spite of everything* (2008), dentre outros. A partir de tais filmes, é possível iniciar debates com os alunos sobre temas de direitos humanos e de direito internacional humanitário, contextualizando-os com situações reais e complexas, cujo entendimento é facilitado por meio do cinema que traz vida ao direito internacional.

Os exemplos aqui mencionados nos mostram que os filmes podem tanto descrever o direito internacional quanto transformar a forma pela qual se compreende esse direito. Os filmes podem igualmente engajar e mostrar vias capazes de serem provocadas com o objetivo de reivindicar direitos, como no documentário *Granito: How to Nail a Dictator*, (2011).

III – Conclusão

A relação entre o direito internacional e o cinema sob o ponto de vista didático apresenta diversas potencialidades como se demonstrou acima. O cinema é capaz de dar vida ao direito internacional, trazendo para a realidade dos alunos temas de alta complexidade, que não podem ser trabalhados apenas sob o ponto de vista teórico. O cinema desperta o expectador que se encontra distante dos conflitos que assolam a comunidade internacional, seja do ponto de vista físico ou psicológico. Possui vocação didática, favorecendo um diálogo entre acadêmicos e atores do mundo cultural, além de permitir um distanciamento e uma visão crítica do expectador. Constitui prova de que a comunidade internacional não é apenas interestatal. Isso porque o direito internacional deve estar a serviço dos indivíduos que ocupam papel de destaque no cenário internacional, constituindo verdadeiros sujeitos de direitos e obrigações.

Não restam dúvidas de que a interação entre o direito internacional e o cinema possui indiscutível valor para a compreensão de conflitos internacionais que formam o substrato de nossa disciplina. A importância e utilidade desta ferramenta didática é reconhecida não apenas por professores, mas também por alunos que valorizam e aderem à nova abordagem para um aprendizado humanizado do direito internacional.

Anexo:

Material didático da disciplina eletiva 'Tribunais internacionais e cinema', oferecida no segundo semestre de 2013 na FGV DIREITO RIO, pela professora Paula Wojcikiewicz Almeida.

TRIBUNAIS INTERNACIONAIS E CINEMA**LISTA DE TRIBUNAIS INTERNACIONAIS**

- 1) Tribunal de Nuremberg
- 2) Tribunal Penal Internacional para a ex-Iugoslávia
- 3) Tribunal Penal Internacional para a Ruanda
- 4) Tribunal Penal Internacional
- 5) Tribunais Penais Especiais
- 6) Corte Internacional de Justiça

Orientações gerais de leitura:

ALFORD (R. P.), "The Proliferation of International Courts and Tribunals: International Adjudication in Ascendance", *Proceedings ASIL 2000*, p. 160.

BARBOZA (J.), «International Criminal Law», 278 *Recueil des cours*, 9-200, 1999-2000.

CASSESE (A.), *International Criminal Law*, ed. Oxford University Press, 2ª edição, Estados Unidos, 2008, capítulo 15, pp. 317-377.

CHARNEY (J.), "The Multiplicity of International Tribunals and Universality of International Law", *RCADI*, 1998, tomo 271.

DELMAS-MARTY (M.), FRONZA (E.), LAMBERT-ABDELGAWAD (E.) (eds), *Les sources du droit international pénal*, Société de législation comparée, Paris, 2004, 488 p.

DUPUY (P.-M.), « Multiplication des juridictions internationales et dangers de la fragmentation de l'ordre juridique international », *Cursos euro-mediterraneos Bancaja de Derecho Internacional*, Vol III, 1999, pp. 259-281.

PELLET, ASCENSIO (H.), DECAUX (E.) (dir), *Droit international pénal*, Pedone, Paris, 2000.

SANTULLI (C.), *Droit du contentieux international*, Montchrestien, Paris, 2005.

SFDI, *La juridictionnalisation du droit international*, Paris, Pedone, 2003.

La documentation française, *Justice pénale internationale*, disponível no site: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/justice-penale-internationale/index.shtml>.

Número especial: “The Proliferation of International Tribunals: Piecing Together the Puzzle ”, *New York Journal of International Law and Politics*, vol. 31, 1999, p. 679.

GREPPI (E.), “The evolution of individual criminal responsibility under international law”, *International Review of the Red Cross*, nº 835, 30-09-1999, disponível no site: <http://www.icrc.org/eng/resources/documents/misc/57jq2x.htm>.

1) Tribunal de Nuremberg

1.1) *Exibição de filmes*

— Julgamento em Nuremberg, dir: Stanley Kramer

1.2) *Discussão*

Leitura recomendada:

CASSESE, Antonio. *De Nuremberg a Roma: dos tribunais militares internacionais ao tribunal penal internacional*, In: AMBOS, Kai. CARVALHO, Salo. **O Direito Penal no Estatuto de Roma**, Ed. Lúmen Júris, Rio de Janeiro, 2005, pp. 3-8.

Agreement for the Prosecution and Punishment of the Major War Criminals of the European Axis, and Charter of the International Military Tribunal. London, 8 August 1945, disponível online.

Leitura complementar:

TOURNIER, Michel. *Le tribunal international de Nuremberg condamnait à mort les principaux chefs nazis: il y a vingt-cinq ans*, in **Le Monde**, 01.10.1971, n.º 8 309, p. 2, translated by the CVCE.

HISAKAZU, Fujita. *The Tokyo Trial: Humanity's Justice v. Victor's Justice*. In: TAMAKA, Yuki, McCORMACK, Tim e SIMPSON, Gerry, **Beyond Victor's Justice? The Tokyo War Crimes Trial Revisited**. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2011.

JACKSON, Robert. *Nuremberg, International Military Tribunal: opening address for the United States of America*, In: **The Department of State Bulletin**, 21.11.1945, n.º 335, vol. XIII, publ. 2432, pp. 850-860.

SIMPSON, Gerry, *Writing the Tokyo Trial*. In: TAMAKA, Yuki, McCORMACK, Tim e SIMPSON, Gerry, **Beyond Victor's Justice? The Tokyo War Crimes Trial Revisited**. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2011.

The Judgment, *Le Figaro*, 02/10/1946, n: 665, ano 120ème année, 2 p., translated by the CVCE.

LACERDA, Gabriel. **Nazismo, Cinema e Direito**, Rio de Janeiro: ed. Elsevier, 2012, pp. 47-48; 63-86; e 117-132.

2) Tribunal penal internacional para a ex-Iugoslávia**2.1) Exibição de filmes**

- O Combate dos Juízes, dir. Yves Billy, 2000.
- Justice at Work, 2001 (<http://www.icty.org/sid/9980>).
- Julgamentos de Guerra, dir. Charles Binamé, 2005.
- La liste de Carla, dir. Marcel Schüpbach, 2006.
- Milosevic on Trial, dir. Michael Christoffersen, 2007.
- Storm (La révélation), dir. Hans-Christian Schmid, 2009.

2.2) Discussão

a) Obras

Leitura recomendada:

TAVERNIER (P.), “The experience of the International Criminal Tribunals for the former Yugoslavia and for Rwanda”, *International Review of the Red Cross*, n.º 321, 31.12.1997, pp. 605-621, disponível no site: <http://www.icrc.org/web/eng/siteeng0.nsf/html/57JNYY>

Leitura complementar:

BUZZI (A.), L’intervention armée de l’OTAN en République Fédérale de Yougoslavie, *CERDIN Paris 1*, Perspectives Internationales, n.º 22, ed. Pedone, Paris, 2001, 277 p.

CASSESE (A.), “De Nuremberg a Roma: dos tribunais militares internacionais ao tribunal penal internacional”, in Kai Ambos e Salo de Carvalho, *O Direito Penal no Estatuto de Roma*, Ed. Lumen Júris, Rio de Janeiro, 2005, pp. 10-16.

FENRICK (W.J.), “The application of the Geneva Conventions by the International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia”, *International Review of the Red Cross*, n.º 834, 30-06-1999, disponível no site: <http://www.icrc.org/eng/resources/documents/misc/57jptx.htm>.

GARCIA (M. P. P.), “Rumo à Estação Roma: antecedentes do TPI”, in Paulo Borba Casella, Humberto Celli Junior, Elizabeth de Almeida Meirelles, Fabrício Polido (org.), *Direito internacional, humanismo e globalidade*, pp.236-254, ed. Atlas, São Paulo, 2008.

QUÉGUINER (J.F.), “Dix ans après la création du Tribunal pénal international pour l’ex-Yougoslavie: évaluation de l’apport de sa jurisprudence au droit international humanitaire”, *Revue Internationale de la Croix-Rouge*, n.º 850, vol. 85, 2003, pp. 271-311, disponível no site: <http://www.icrc.org/eng/resources/documents/misc/5pxdsp.htm>

SUOMINEN (S.B.), “The International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia and the Kosovo conflict” *International Review of the Red Cross*, n.º 837, 31-

03-2000, disponível no site: <http://www.icrc.org/eng/resources/documents/misc/57jqd2.htm>

b) Jurisprudência

- Karadžić (IT-95-5/18-I)
- Šešelj (IT-03-67)
- Tolimir (IT-05-88/2) “Srebrenica”

Disponível em: <http://www.icty.org/action/cases/4>

c) Documentos oficiais

Resoluções do Conselho de Segurança da ONU, disponíveis no site <http://www.un.org/documents/scres.htm>:

CS, Res. 808 (1993).

CS, Resolução 955 (1994).

Estatuto atualizado do Tribunal penal internacional para a ex-Iugoslávia:

http://www.icty.org/x/file/Legal%20Library/Statute/statute_sept09_en.pdf.

3) Tribunal Penal Internacional para a Ruanda

3.1) Exibição de filmes

- Hotel Ruanda.

3.2) Discussão

Leitura recomendada:

CASSESE, Antonio. *De Nuremberg a Roma: dos tribunais militares internacionais ao tribunal penal internacional*, In: AMBOS, Kai. CARVALHO, Salo. **O Direito Penal no Estatuto de Roma**, Ed. Lúmen Júris, Rio de Janeiro, 2005, pp. 10-16.

GÁRCIA, Mário P.P. *Rumo à Estação Roma: antecedentes do TPI*, In: CASELLHA, Paulo. CELLI JUNIOR, Humberto, MEIRELLES, Elizabeth de Almeida. POLIDO, Fabrício (org.), **Direito internacional, humanismo e globalidade**, ed. Atlas, São Paulo, 2008, pp.236-254,

Leitura complementar:

APTEL, C. *The International Criminal Tribunal for Rwanda*, In: **International Review of the Red Cross**, n.º 321, 31.12.1997, pp. 675-683.

DUBOIS, O. *Rwanda's national criminal courts and the International Tribunal*, In: **International Review of the Red Cross**, nº 321, 31.12.1997, p.717-731.

GREPPI, E. *The evolution of individual criminal responsibility under international law*, In: **International Review of the Red Cross**, nº 835, 30-09-1999.

MÉGRET, F. *Le Tribunal Pénal International pour le Rwanda*, In: **CEDIN Paris 1**, Perspectives internationales, n.º 23, ed. Pedone, Paris, 2002, 249 p.

SCHABAS, W. **The UN International Criminal Tribunals, The Former Yugoslavia, Rwanda and Sierra Leone**, éd. Cambridge University Press, 2006, 711 p.

4) Tribunal Penal Internacional

4.1) Exibição de filmes

The Reckoning: The Battle for the International Criminal Court, dir. Pamela Yates, 2009.

— Prosecutor, dir. Barry Stevens, 2010.

4.2) Discussão

a) Obras

Leitura recomendada:

AMBOS (K.), “Establishing an International Criminal Court and International Criminal Code: Observations from an International Criminal Law Viewpoint”, 7 *European Journal of International Law*, 1996, pp. 519-544.

ARSANJANI (M. H.), “The Rome Statute of the International Criminal Court”, 93 *American Journal of International Law*, 1999, pp. 22-43.

Leitura complementar:

AMBOS (K.), «Les fondements juridiques de la Cour penale internationale,» 10 *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, pp. 739-772, 1999.

BASSIOUNI (M. C.), “The Time Has Come for an International Criminal Court”, 1 *Indiana International and Comparative Law Review*, pp. 1-43, 1991.

BASSIOUNI (M. C.), BLAKESLEY (C.), "The Need for an International Criminal Court in the New International World Order", 25 *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, pp. 151-182, 1992.

BOURDON (W.), *La Cour pénale internationale: le Statut de Rome*, ed. du Seuil, Paris, 2000, 364 p.

CASSESE (A.), ESER (A.), GAJA (G.), KIRSCH (P.), PELLET (A.), SWART (B.), *The Rome Statute for an International Criminal Court: A Commentary*, ed. Oxford University Press, Estados Unidos, 2002.

CASSESE (A.), *International Criminal Law*, ed. Oxford University Press, 2ª edição, Estados Unidos, 2008.

CONDORELLI (L.), CIAMPI (A.), "Comments on the Security Council Referral of the Situation in Darfur to the ICC", *Journal of International Criminal Justice*, nº 3 (2005), pp. 590-599.

CONDORELLI (L.), «La Cour pénale internationale: un pas de géant (pourvu qu'il soit accompli...)», 103 *Revue générale de droit international public*, pp. 7-21, nº 1, 1999.

HIÉRAMENTE (M.), *La Cour pénale internationale et les Etats-Unis: une analyse juridique du différend*, éd. L'Harmattan, 2008.

MAIA (M.), *Tribunal Penal Internacional, Aspectos institucionais, jurisdição e princípio da complementaridade*, ed. Del Rey, Belo Horizonte, 2001, pp. 73-96.

SCHABAS (W.), *An Introduction to the International Criminal Court*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 406 p., 2a ed., 2008.

TRIFFTERER (O.), *Commentary on the Rome Statute of the International Criminal Court: Observers' Notes, Article by Article*, éd. Beck/Hart, 2ª ed., 2008, 1954.

b) Jurisprudência

— Prosecutor v. Germain Katanga and Mathieu Ngudjolo Chui (ICC-01/04-01/07)

— Prosecutor v. Jean Pierre Bemba Gombo (ICC-01/05-01-08)

c) Documentos oficiais

Site Oficial do TPI

<http://www.icc-cpi.int/>

Estatuto do TPI:

<http://www.icccpi.int/Menus/ICC/Legal+Texts+and+Tools/Official+Journal/Rome+Statute.htm>

Regras de procedimento e de provas: <http://www.icc-cpi.int/Menus/ICC/Legal+Texts+and+Tools/Official+Journal/Rules+of+Procedure+and+Evidence.htm>

Resolução Sudão 1593/2005 do Conselho de Segurança.

http://www.un.org/Docs/sc/unsc_resolutions05.htm.

d) Websites relevantes

<http://www.iccnw.org/>

<http://www.coalitionfortheicc.org/>

<http://www.amicc.org/>

<http://www.youtube.com/user/IntlCriminalCourt#p/a/u/0/sxXM4cNNtm4>

<http://www.international.gc.ca/court-cour/index.aspx>

<http://www.hrw.org/legacy/wr2k1/special/icc.html#icc>

<http://www2.lib.uchicago.edu/~llou/icc.html#books>

<http://www.international.gc.ca/court-cour/assets/pdfs/PDF/port-man.pdf>

5) Tribunais Especiais**5.1) Exibição de filme e vídeos:**

- War Don Don, dir. Rebecca Richman Cohen, 2010.
- Daniel Fransen, Pre-trial judge: Can victims participate in proceedings before the Special Tribunal for Lebanon? How? <http://www.stl-tsl.org/action/home>
- About Rafik Hariri assassination <http://www.youtube.com/watch?v=YGEtnLQ-YII>

5.2) Discussão

Obras gerais

ASCENSIO (H.), LAMBERT-ABDELGAWAD (E.), SOREL (J-M.) (eds), *Les juridictions pénales internationalisées (Cambodge, Kosovo, Sierra Leone, Timor Leste)*, Société de législation comparée, Paris, 2006, 383p.

MARTINEAU (A.-C.), *Les juridictions pénales internationalisées, un nouveau modèle de justice hybride?*, Pedone, Paris, 2007, 300 p.

Leitura recomendada:

a) Obras

Tribunal Especial para a Serra Leoa

DOUGHERTY (B. K.), "Right-Sizing International Criminal Justice: The Hybrid Experiment at the Special Court for Sierra Leone", *International Affairs* (Royal Institute of International Affairs 1944), vol. 80, nº 2, Israeli-Palestinian Conflict março de 2004, pp. 311-328, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3569244?seq=2>.

Leitura complementar:

EVENSON (E. M.), "Truth and Justice in Sierra Leone: Coordination between Commission and Court", *Columbia Law Review*, vol. 104, nº 3, abril de 2004, pp. 730-767.

SCHABAS (W. A.), "The Relationship between Truth Commissions and International Courts: The Case of Sierra Leone", *Human Rights Quarterly*, vol. 25, nº 4, novembro de 2003, pp. 1035-1066.

SUMA (M.), "The Charles Taylor Trial and Legacy of the Special Court for Sierra Leone", *ICTJ*, 2009, disponível no site: <http://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-SierraLeone-Special-Court-2009-English.pdf>.

b) Jurisprudência:

Prosecutor vs. Brima, Kamara and Kanu
Foday Sankoh
Sam Bockarie
Johny Paul Koroma

c) Documentos oficiais

CS, Resolução 1315 (2000), disponível no site: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/605/32/PDF/N0060532.pdf?OpenElement>

Estatuto do Tribunal:

<http://www.sc-sl.org/LinkClick.aspx?fileticket=uCInd1MJeEw%3d&tabid=70>

The Report of the Secretary-General on the Establishment of a Special Court for Sierra Leone, 4 October 2000, may be found on the Internet at <http://www.un.org/Depts/dhl/docs/s2000915.pdf>.

Regras de Procedimento e Provas: <http://www.sc-sl.org/LinkClick.aspx?fileticket=1YNrqhd4L5s%3d&tabid=70>

Abuja Ceasefire Agreement between the Government of Sierra Leone and the Revolutionary United Front (“Abuja Ceasefire Agreement”), 10 November 2000

Peace Agreement between the Government of Sierra Leone and the Revolutionary United Front of Sierra Leone (“Lomé Peace Agreement”), 7 July 1999.

Seventh Annual Report of the Special Court for Sierra Leone, The Report covers the period from 1st June 2009 to 31st May 2010, and spans the terms of office of two Presidents of the Special Court, namely Hon. Justice Renate Winter and Hon. Justice Jon Moadeh Kamanda, disponível no site: <http://www.sc-sl.org/LinkClick.aspx?fileticket=33ryoRsKMjl%3d&tabid=53>.

Resolução do Parlamento Europeu, de 6 de Setembro de 2007, sobre o financiamento do Tribunal Especial para a Serra Leoa
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0386+0+DOC+XML+V0//PT>

d) Websites relevantes:

Site do Tribunal:

<http://www.sc-sl.org/DOCUMENTS/tabid/176/Default.aspx>

Rádio das Nações Unidas:

<http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/detail/192235.html>

Tribunal Especial para o Líbano

a) Obras

Leitura recomendada:

SCHABAS (W. A.), “*The Special Tribunal for Lebanon: Is a “Tribunal of an International Character” Equivalent to an “International Criminal Court”?*”, *Leiden Journal of International Law*, vol. 21, afl. 2, pp. 513-528, 2008, disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=1868972&jid=LJL&volumeId=21&issueId=02&aid=1868964>.

Leitura complementar:

WETZEL (J. E.), MITRI (Y.), “*The Special Tribunal for Lebanon: a Court “Of the Shelf” for a Divided Country*”, *The Law and Practice of International Courts and Tribunals*, vol. 7, afl. 1, pp. 81-114, 2008, disponível para compra em: <http://www.ingentaconnect.com/content/mnp/lape/2008/00000007/00000001/art00004>.

SHARF (M. P.), *Special Tribunal for Lebanon Issues Landmark Ruling on Definition of Terrorism and Modes of Participation*, disponível em: <http://www.asil.org/insights110304.cfm>

TZANAKOPOULOS, Antonios. *Special Tribunal for Lebanon: The First Orders by the Pre-Trial Judge*, disponível em: <http://www.asil.org/insights090807.cfm>.

b) Jurisprudência

Casos:

Prosecutor VS. Rafic Hariri

Case Files: <https://www.stl-tsl.org/sid/55>

c) Documentos oficiais

Resolução nº 1757 (2007) adotada pelo Conselho de Segurança na 5685ª sessão em 30 de maio de 2007, disponível em <http://www.un.org/documents/scres.htm>.

Regras de procedimento e de provas: http://www.stl-tsl.org/x/file/TheRegistry/Library/BackgroundDocuments/RulesRegulations/RPE_EN_November_2010_Modified.pdf

d) Websites relevantes:

Site do Tribunal:

<http://www.stl-tsl.org/action/home>

Participação das vítimas no procedimento:

<http://www.stl-tsl.org/sid/232>

Breve introdução à história do Tribunal

Disponível em <http://www.trial-ch.org/index.php?id=930&L=5>

6) Corte Internacional de Justiça

6.1) Exibição de filme

— Argo, 2012.

6.2) Discussão

a) Obras

Leitura recomendada:

DAILLER (P.), PELLET (A.), *Droit international public*, L.G.D.J., 7a ed., Paris, 889-911 e 879-880. (vide versão traduzida, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, 2ª ed.).

Discurso do Presidente SCHWEBEL perante a Assembleia Geral da ONU, em 26 de outubro de 1999, e do Presidente GUILLAUME perante a Assembleia Geral da ONU, em 26 de outubro de 2000, disponíveis nos sites:

<http://www.icj-cij.org/court/index.php?PHPSESSID=5c407&p1=1&p2=3&p3=1&pt=3&y=1999> e

<http://www.icj-cij.org/court/index.php?pr=84&pt=3&p1=1&p2=3&p3=1&PHPSESSID=5c407>

Leitura complementar:

APOSTOLIDIS (C.) (ed), *Les arrêts de la Cour internationale de Justice*, Editions Universitaires de Dijon, 2005, 208 p.

AZAR, *L'exécution des décisions de la Cour internationale de Justice*, Bruylant, Bruxelles, 2003, 330p.

EISEMANN (P.M.), PAZARTZIS (P.) (dir), *La jurisprudence de la Cour internationale de Justice*, Pedone, Paris, 2008, 1007 p.

FITZMAURICE (G.) (dir), *Fifty Years of The International Court of Justice: Essays in Honour of Sir Robert Jennings*, Cambridge University Press, 1996.

GUILLAUME (G.), « The Future of International Judicial Institution », *ICLQ*, vol 44, 1995, p. 848.

GUILLAUME (G.), « La Cour internationale de Justice: quelques propositions concrètes à l'occasion du Cinquantenaire », *RGDIP*, 1996, p. 323.

JENNINGS (R.), "The ICJ after 50 years", *AJIL* 1995, p. 493.

PECK (C.), LEE (R.S.) (dir), *Increasing the Effectiveness of the ICJ*, Nijhoff, Dordrecht, 1997.

RUIZ FABRI (H.), SOREL (J-M.), « La Cour internationale de Justice », *Juris-Classeur Droit international*, Fasc. 215, 216, 217, 218, 2001.

STERN (B.), *Vingt ans de jurisprudence de la CIJ (1975-1995)*, Nijhoff, Dordrecht, 1998.

b) Jurisprudência**CIJ**

Lista dos casos contenciosos e procedimentos consultivos:

<http://www.icj-cij.org/docket/index.php?p1=3&p2=2&PHPSESSID=5c407>.

CPA

Lista dos casos antigo e recentes: http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=1029.

c) Documentos oficiais**CIJ**

Carta da ONU, artigos 92 a 96, disponível no site: <http://www.icj-cij.org/documents/index.php?p1=4&p2=1&p3=0&PHPSESSID=5c407>.

Estatuto da CIJ: <http://www.icj-cij.org/documents/index.php?p1=4&p2=2&p3=0&PHPSESSID=5c407>.

Regras da CIJ: <http://www.icj-cij.org/documents/index.php?p1=4&p2=3&p3=0&PHPSESSID=5c407>.

CPA

Convenções de 1899 e de 1907 para a Solução pacífica de controvérsias internacionais: http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=1187.

Regras de procedimento: http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=1188.

d) Websites relevantes

Site oficial da CIJ: <http://www.icj-cij.org>.

Site oficial da CPA: http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=363.

Histórico da CIJ: <http://www.icj-cij.org/court/index.php?p1=1&p2=1&PHPSESSID=5c407>.

Base da jurisdição da CIJ: <http://www.icj-cij.org/jurisdiction/index.php?p1=5&p2=1&p3=2&PHPSESSID=5c407>.

Histórico e estrutura da CPA: http://www.pca-cpa.org/showpage.asp?pag_id=1027.

REFLEXÕES SOBRE DIREITO, INTERNET E CINEMA DOCUMENTÁRIO

JHESSICA REIA¹

PEDRO NICOLETTI MIZUKAMI²

Introdução

Pensando em alternativas para despertar o interesse dos alunos e oferecer outras perspectivas de temas complexos, que raramente tem espaço para serem abordados em profundidade no ensino jurídico, optou-se pela exibição de documentários que tratam de questões recentes e emergentes em direito e internet, estruturados na forma da disciplina “Direito e internet através do cinema”³, da FGV DIREITO RIO. Para além de discutir apenas bibliografia específica dos temas abordados e de promover aulas expositivas, a utilização do documentário como ferramenta de apoio ao ensino se mostrou bastante interessante, já que ele oferece a oportunidade de discutir representação — do outro, da suposta realidade, de nós mesmos — de forma individual ou comparada. É um tipo de criação que vai além da reprodução da realidade, uma vez que:

-
- 1 Pesquisadora e líder de projetos do Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas (CTS-FGV). Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela USP, mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da ECO-UFRJ. Pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Projetos em Comunicação (NEPCOM) da UFRJ. Atualmente, é coordenadora do componente brasileiro do projeto “The Ecology of Access to Educational Materials in Developing World Universities” da American Assembly (Columbia University). Coautora do livro “Mapeamento da Mídia Digital no Brasil” (Open Society Foundations/Direito Rio, 2014). E-mail: jhereia@gmail.com Twitter: [@jhereia](https://twitter.com/jhereia).
 - 2 Pesquisador do Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas (CTS-FGV). Mestre em Direito do Estado pela PUC-SP. Doutorando em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Coordenador acadêmico da equipe brasileira do projeto “Media Piracy in Emerging Economies” do Social Science Research Council (2011). Coordenador do componente brasileiro do projeto “The Ecology of Access to Educational Materials in Developing World Universities” da American Assembly (Columbia University). Coautor do livro “Mapeamento da Mídia Digital no Brasil” (Open Society Foundations/Direito Rio, 2014). Foi conselheiro titular pela FGV no Conselho Nacional de Combate à Pirataria e Delitos contra a Propriedade Intelectual (Ministério da Justiça), mandato 2012-2014. Email: pedro.mizukami@gmail.com Twitter: [@p_mizukami](https://twitter.com/p_mizukami)
 - 3 A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2014 por Jhessica Reia e Pedro N. Mizukami como uma tentativa de aproximar os alunos de temas estudados pelo Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV DIREITO RIO, estreitamente ligados às discussões entre direito, internet e seus desdobramentos.

Representa uma determinada visão de mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original — sua capacidade de se parecer com o original, de atuar como ele e de servir aos mesmos propósitos. Julgamos uma representação mais pela natureza do prazer que ela proporciona, pelo valor das ideias ou do conhecimento que oferece e pela qualidade da orientação ou da direção, do tom ou do ponto de vista que instila. Esperamos mais da representação do que da reprodução⁴.

E foi a partir da representação de inúmeros tópicos emergentes em direito e tecnologia, com foco nas novas tecnologias da informação e da comunicação, que essa disciplina buscou se estruturar. Ao contrário do que se pode imaginar, muitos documentários que retratam a internet — e múltiplos desdobramentos dos impactos causados por sua difusão em esferas econômicas, jurídicas e socioculturais — estão disponíveis desde a virada do século. Do movimento do software livre ao caso The Pirate Bay e à atuação do *Anonymous*, a ideia da disciplina era abordar e analisar criticamente questões que giram em torno do acesso ao conhecimento e à cultura, dos debates em torno do direito autoral (e seu processo de reforma no país), dos efeitos da digitalização em muitos âmbitos da vida cotidiana, da privacidade na era digital, entre outros, como será visto.

Um elemento a se destacar é que esses temas são muitos dinâmicos e mudam em curtos períodos de tempo; assim sendo, enquanto a disciplina transcorria, casos já estudados iam se desenrolando de maneira inesperada e acrescentavam mais pontos de vista e subsídios ao debate (dentro e fora da sala de aula). Além disso, os documentários possuíam temas, pessoas e casos transversais, que apareciam em mais de uma obra, ajudando a conectar e dar sentido à narrativa da disciplina. A escolha da ordem dos filmes também foi feita com cuidado para que esse fio da meada pudesse ficar sutilmente visível.

O objetivo aqui é apresentar a proposta e a metodologia da disciplina, breves avaliações sobre os resultados esperados e alcançados, sugerir bibliografia, assim como servir como uma base, passível de críticas e rearranjos, para o desenvolvimento de outros espaços de discussão — dentro e fora das salas de aula — para o ensino jurídico em direito e tecnologia.

4 Ver: NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p. 47-48.

Proposta e metodologia da disciplina

A disciplina “Direito e internet através do cinema” contava com quinze aulas ao longo do semestre, uma vez por semana, cada uma com a duração de uma hora e cinquenta minutos. Uma das maiores dificuldades durante a escolha dos documentários que seriam exibidos foi encaixar a duração dos vídeos no período alocado para a disciplina. Era muito importante conseguir exibir o filme nas aulas, pois garantiria o acesso dos alunos ao material e maior participação nas atividades propostas — já que era necessário ter assistido aos documentários para responder às questões propostas e participar do debate. Com essa questão superada, foi possível distribuir o curso em unidades temáticas que seguiam uma narrativa, costurando documentários, textos sugeridos, links úteis e as questões que os alunos responderiam.

O Quadro 1, a seguir, mostra a divisão da disciplina de acordo com as unidades temáticas, os filmes e a bibliografia obrigatória necessária para o posterior debate. A disciplina se estruturou a partir da alternância de uma aula com a exibição do documentário em sala, e outra, na semana seguinte, com a discussão do documentário exibido, sempre com base na bibliografia obrigatória, a ser discutida por pelo menos um aluno. No primeiro dia de aula houve a explicação da metodologia, dos processos de avaliação e dos temas que seriam discutidos ao longo do semestre letivo; aconteceu também a divisão dos documentários por interessados, através da plataforma *PiratePad*⁵, para que cada aluno escolhesse debater, de maneira aprofundada, o documentário que lhe fosse mais interessante. Assim, houve um cronograma de apresentações em que os alunos se organizaram para participar de maneira mais ativa do debate, relacionando os textos aos documentários e trazendo dúvidas e opiniões sobre os tópicos.

A escolha dos filmes dispostos no Quadro 1 seguiu critérios como: pertinência temática, visão crítica, data de lançamento e disponibilidade no período de planejamento da disciplina. Além disso, eles também foram alocados na ementa de forma a dialogar com a bibliografia desejada, a fim de fomentar discussões interessantes, pontos de vistas diversos e outras abordagens dos temas das aulas. Decidiu-se por priorizar filmes de fácil acesso aos alunos: disponíveis no YouTube, para download ou no Netflix.

5 Ver: <http://piratepad.net/front-page/>, acessado em 09 de março de 2015.

Quadro 1. Distribuição do material audiovisual e das leituras obrigatórias ao longo do semestre letivo.

Unidade *temática	Material audiovisual	Bibliografia obrigatória para debate
01 <u>“Introdução”</u>	<i>Good Copy, Bad Copy</i> R. Christensen; A. Johnsen; H. Moltke, 2007, Dinamarca, 59 min	Aula introdutória, sem bibliografia.
02 <u>“Software livre e licenciamento alternativo”</u>	<i>Revolution OS</i> J. T. S. Moore, 2001, EUA, 85 min	1. Free Software, free society (STALLMAN, 2002); 2. The open source definition (annotated) ⁶ ; 3. The free software definition ⁷ .
03 <u>“Download, compartilhamento de arquivos e pirataria”</u>	<i>Downloaded</i> Alex Winter, 2013, EUA, 106 min	1. The darknet and the future of content distribution (BIDDLE et al., 2002); 2. Academic studies on the effect of file sharing on the recorded music industry: a literature review (GRASSMUCK, 2010).
	<i>TPB AFK: The Pirate Bay Away from Keyboard</i> Simon Klose, 2013, Suécia, 85 min	1. Media Piracy in emerging economies (KARAGANIS, 2011); 2. The Pirate Party and The Pirate Bay (LI, 2009); 3. Pirate Party Declaration of Principles 3.2 ⁸ .
04 <u>“Internet e acesso ao conhecimento”</u>	<i>The Internet's Own Boy: The Story of Aaron Swartz</i> Brian Knappenberger, 2014, EUA, 105 min	1. Biohackers: the politics of open science (DELFANTI, 2013); 2. Reprodução proibida: financiamento público e direitos de cópia privados (MACHADO & CRAVEIRO, 2011); 3. Report to the president: MIT and the prosecution of Aaron Swartz (2013) ⁹ .
	<i>Google and the World Brain</i> Ben Lewis, 2013, Reino Unido/Espanha/Alemanha, 90 min	1. Hathi Trust: A research library at web scale (CHRISTENSON, 2011); 2. Legislative alternatives to the google Book Settlement (SAMUELSON, 2011); 3. Google defeats authors in U.S. book-scanning lawsuit (STEMPEL, 2013) ¹⁰ ; 4. The googlization of everything (and why we should worry) (VAIDHYANATHAN, 2011).

Unidade *temática	Material audiovisual	Bibliografia obrigatória para debate
05 "Privacidade online e anonimato"	<i>Terms and Conditions May apply</i> Cullen Hoback, 2013, EUA, 79 min	1. A proteção dos dados pessoais como um direito fundamental (DONEDA, 2011); 2. The right to privacy (WARREN & BRANDEIS, 1890); 3. Termos e políticas do Facebook: Declaração de direitos e responsabilidades; Política de uso de dados; e Padrões da comunidade (em novembro de 2014) ¹¹ .
06 "Hackers e ativismo digital"	<i>We Are Legion: The Story of the Hacktivists</i> Brian Knappenberger, 2012, EUA/Reino Unido, 93 min	1. Hacker, hoaxer, whistleblower, spy (COLEMAN, 2014); 2. The net delusion: the dark side of Internet freedom (MOROZOV, 2011); 3. The coming swarm: DDoS actions, hacktivism, and civil disobedience on the internet (SAUTER, 2014).

Fonte: elaboração própria.

Contudo, outros filmes também poderiam ser utilizados na disciplina, como pode ser visto a seguir:

Quadro 2. Filmes alternativos àqueles propostos na disciplina.

Título	Diretor(a)(s)	País	Ano	Duração
<i>Deep Web</i>	Alex Winter	EUA	2015	90 min
<i>Citizenfour</i>	Laura Poitras	Alemanha/EUA/Reino Unido	2014	114 min
<i>The Rise and Rise of Bitcoin</i>	Nicholas Mross	EUA/Panamá/Japão/Canadá	2014	96 min
<i>Truth in Numbers? Everything, According to Wikipedia</i>	Scott Glosserman; Nic Hill	EUA	2010	85 min
<i>RIP: A Remix Manifesto</i>	Brett Gaylor	Canadá	2009	80 min

Fonte: elaboração própria.

6 Disponível em: <http://opensource.org/osd-annotated>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

7 Disponível em: <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

8 Disponível em: <http://docs.piratpartiet.se/Principles%203.2.pdf>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

9 Disponível em: <http://swartz-report.mit.edu/docs/report-to-the-president.pdf>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

10 Disponível em: <http://www.reuters.com/article/2013/11/14/us-google-books-idUSBRE9A-DOTT20131114>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/policies>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

A participação de todos os alunos no debate, assim como a leitura dos textos obrigatórios (e complementares, se possível) era necessária. Além dos textos e filmes, todos os alunos deveriam responder às perguntas propostas pelos professores e entregues no dia de exibição do documentário. Por exemplo: no dia da exibição de “*Revolution OS*”, antes do filme, os alunos recebiam uma folha que continha três perguntas sobre o documentário, a lista de leitura obrigatória, a lista de bibliografia complementar e alguns links úteis sobre o tema — e assim procedeu-se com todos os documentários. O objetivo das perguntas era fomentar a reflexão, a análise dos casos, opiniões pessoais, conhecimento do tema e comparação entre temas e casos que estavam sendo estudados em aula. Abaixo, podem-se ver as questões propostas para cada documentário e o percentual de respostas obtidas para cada aula.

Quadro 3. Questões propostas, por documentário.

Filme	Questões propostas	Respostas obtidas*
<i>Revolution OS</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a importância da <i>GNU Public License</i> e do “<i>copyleft</i>” para o software livre? 2. Pode-se ver, ao longo do filme, a dicotomia entre o movimento em torno do conceito de software livre e o movimento baseado na definição de Código aberto (“<i>open source</i>”). Explique as diferenças e semelhanças fundamentais entre esses movimentos e quem foram seus precursores. 3. Na sua opinião, podemos pensar na contribuição do software livre para além do contexto da informática? Como? 	100%
<i>Downloaded</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que maneiras você costuma acessar e consumir filmes, seriados, livros e música? Seus hábitos de acesso e consumo desses bens mudaram, de alguma maneira, nos últimos cinco anos? 2. Como o MP3 e o Napster mudaram a forma de consumir e vivenciar música? 3. Por que podemos dizer que a criação — assim como a ampla adoção — do Napster foi um divisor de águas para a indústria da música? Qual foi a reação de artistas e gravadoras? 	100%

Filme	Questões propostas	Respostas obtidas ¹
<i>TPB AFK: The Pirate Bay Away from Keyboard</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, quais são as principais semelhanças e diferenças entre os casos Napster e TPB? Por quê? 2. O filme mostra o desdobramento do caso até 2012, sendo que o The Pirate Bay continua no ar. Por favor, aponte outras informações sobre o caso que não foram cobertas pelo filme. 3. Qual sua opinião sobre o compartilhamento de arquivos? 	57%
<i>The Internet's Own Boy: The Story of Aaron Swartz</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O filme nos apresenta a história de Aaron Swartz, seu envolvimento com ativismo digital e o trágico desfecho de sua condenação no caso JSTOR/MIT. Quais são as principais diferenças entre esse caso e os dois casos que vimos anteriormente (Napster e The Pirate Bay)? 2. Qual seu posicionamento diante dos argumentos apresentados no filme em relação à condenação de Aaron Swartz por baixar artigos da JSTOR usando um computador ligado à rede do MIT? O quê você pensa sobre a relação entre financiamento público da produção de conhecimento e o direito da população de ter acesso a essa produção? 3. Como você costuma ter acesso ao seu material de estudo (textos, livros, artigos, etc.)? Você usa repositórios institucionais e/ou portais de periódicos (como Periódicos Capes, SciELO, JSTOR, etc.)? Seus hábitos de leitura mudaram nos últimos cinco anos? 	78%
<i>Google and the World Brain</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as semelhanças e diferenças entre o <i>Google Books</i> e projetos como <i>Internet Archive</i>, <i>Project Gutenberg</i>, <i>HathiTrust</i>, <i>Digital Public Library of America (DPLA)</i> e <i>Europeana</i>? 2. Quais os motivos que levaram a Google a iniciar o projeto de digitalização em larga escala de livros retratados no filme? Como o projeto se relaciona com a missão institucional e o modelo de negócios da empresa? 3. Quais os benefícios e problemas que um projeto como o <i>Google Books</i> pode proporcionar? Qual sua opinião sobre ele? 	85%

Filme	Questões propostas	Respostas obtidas*
<i>Terms and Conditions May apply</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes da aula passada você já tinha lido, do começo ao fim, os termos de serviço de algum aplicativo, site ou rede social que usa cotidianamente? Por quê? 2. Levando em consideração o que dispõe o Código de Defesa do Consumidor, cláusulas em termos de serviço de sites e aplicativos envolvendo a coleta e tratamento de dados pessoais de seus usuários pode, eventualmente, ser consideradas abusivas? Explique. 3. Você se preocupa com o que empresas como Google, Facebook e Apple fazem com seus dados pessoais? Os serviços prestados por essas empresas compensam, na sua opinião, a transferência constante, a elas, de seus dados pessoais, bem como hábitos de navegação e consumo da informação? 	71%
<i>We Are Legion: The Story of the Hacktivists</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Constituição Federal dispõe em seu art. 5o, inciso IV: “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”. O anonimato é vedado em qualquer contexto? Em que medida as atividades do <i>Anonymous</i> contraria (ou não contrariam) o referido dispositivo? 2. O filme apresenta a atuação do <i>Anonymous</i> em diferentes casos (Wikileaks, Sony, Primavera Árabe, etc.). Como você avalia a relação entre a atuação do grupo (chamada de <i>hacktivism</i>, ou ativismo hacker) no ambiente virtual e questões que se desenvolvem no que seria o ambiente off-line? Na sua opinião, apesar de se tocarem em alguns momentos, qual(is) as principais semelhanças e diferenças entre essas formas de ativismo? 3. Após assistir todos os filmes da disciplina, como você avalia a atual relação entre direito e internet no Brasil? O que precisa ser repensado, e como? O que precisa ser mantido? 	57%

* O percentual foi calculado com base no número de respostas obtidas em relação ao número de alunos da turma.

Fonte: elaboração própria.

Os debates em sala eram organizados a partir da exposição dos alunos sobre os principais pontos de relação entre os textos e os documentários, fomentando a participação dos demais estudantes, e a exposição dos professores. A indicação de material online, assim como o uso de determinadas ferramentas e plataformas ajudaram a exemplificar e facilitar o entendimento de temas mais complexos, como *DDoS* (ataque de negação de serviço), redes *peer-to-peer*, criptografia, etc.

Em relação às ferramentas de apoio ao ensino, utilizou-se o *PiratePad* para anotações simultâneas de professores e alunos durante as aulas e um grupo no Facebook, rede social na qual todos os alunos participavam — e cujos Termos de Serviço foram, inclusive, objeto de estudo e discussão na Unidade 05 do programa da disciplina. O grupo criado servia para comunicados, compartilhamento de documentários (exibidos em aula ou relativos aos temas das aulas), links, notícias e textos (bibliografia das aulas ou material de interesse), assim como diálogo entre alunos e professores. Os alunos podiam postar as respostas às perguntas até o prazo pré-estabelecido nesse grupo, enviar por e-mail para os professores, ou ainda, entregá-las impressas em sala.

A avaliação do desempenho e da participação dos alunos se deu por meio de três etapas diferentes, divididas da seguinte maneira: entrega das perguntas respondidas em todas as aulas-debate (2,45 pontos), exposição teórica durante a aula escolhida (2,55 pontos) e trabalho final (5,0 pontos). Essa última etapa era um trabalho monográfico, tendo primeiro sido pedido aos alunos que entregassem uma ideia, em até três páginas (com introdução, objetivos, métodos, bibliografia), que foi debatida individualmente com eles, sugerindo material que pudesse ajudar na realização da ideia proposta. No final do semestre letivo eles deveriam entregar o trabalho em versão definitiva, entre dez e quinze páginas, seguindo um modelo que lhes foi disponibilizado pelos professores (em acordo com as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos).

Os temas que emergiram desses trabalhos foram muito interessantes e englobaram: relações entre pirataria e autores; a lei de direitos autorais influenciada pelas novas tecnologias; a legitimidade da criminalização das violações de direito autoral; a influência da indústria cultural nas práticas de combate à pirataria; biografias não autorizadas; ativismo digital, representatividade e formas de participação democrática; limites do estado no controle da *deep web*; direito autoral e licenças públicas; direito autoral comparado; redes sociais e direito à privacidade; hackers e a Polícia Federal; e ciberguerra. Em geral, a qualidade dos trabalhos foi satisfatória, mas deixou clara a dificuldade que os alunos têm de lidar com temas que dialogam profundamente com direito e internet — tanto em contexto global quanto nacional.

Reflexão sobre a disciplina e desafios

A disciplina foi uma tentativa de trazer os debates mais recorrentes em direito e internet — principalmente aqueles ligados à atuação do Centro de Tecnologia e Sociedade da FGV DIREITO RIO (CTS-FGV) — para os alunos da graduação em direito, de um modo que se diferenciasse das tradicionais aulas expositivas.

Por isso a escolha dos documentários¹², para suscitar outros olhares, vivências e pontos de vista sobre temas cada vez mais presentes tanto no cotidiano desses alunos quanto nas práticas e estudos jurídicos, mas que não necessariamente são abordados de forma adequada ou com a devida profundidade nas grades do ensino do direito no país.

Como primeira tentativa, os resultados mostraram-se, em sua maioria, bastante positivos. O interesse dos alunos pode ser ampliado pelo contato com outros suportes, para além dos textos, tendo contato com outros discursos, linguagens e narrativas. Ademais, a transversalidade de alguns temas e atores acabou facilitando o entendimento das questões apresentadas e discutidas como uma formação complexa e integrada, e não fragmentada. Também é importante destacar a possibilidade de se apresentar versões que contrapõem e questionam os limites entre ativismo e empreendedorismo, legalidade e ilegalidade, produtores/intermediários e usuários, mostrando, afinal, que o estudo de temas em direito e internet são multifacetados e exigem capacidade de análise e reflexão.

Por não se tratar de disciplina obrigatória, reuniram-se alunos interessados em aprofundar-se ou dar os primeiros passos nos temas abordados. De um modo geral, muitos estudantes inscritos já tinham alguma familiaridade com tópicos em direito e internet, mas há de se destacar a presença de alunos que não se consideravam próximos aos temas discutidos em aulas (por estarem nos primeiros períodos do curso ou por não entrarem em contato ou não se aprofundarem, na vida cotidiana, de vários assuntos discutidos ao longo da disciplina). Ao criar e estruturar a disciplina imaginou-se que a maioria dos alunos, por sua faixa etária, acesso às novas tecnologias como a internet (inclusive dentro da instituição de ensino) e diálogo com os centros de pesquisa em alguns períodos da formação, tivessem mais proximidade com temas como: pirataria, download, compartilhamento de arquivos, *torrent*, privacidade, hackers, programação, ativismo digital, ou mesmo redes sociais. Como essa proximidade não existia para todos, foi preciso adaptar e simplificar muitos dos temas abordados em sala, trazer exemplos que pertencessem à realidade dos alunos, e redefinir algumas das abordagens aos temas de mais difícil conexão com as vivências desses estudantes.

As motivações dos alunos também variaram bastante ao longo do semestre letivo, tendo altos e baixos — estes principalmente nos períodos de provas do curso. A opção por não aplicar provas e fazer uma avaliação contínua da produção de conteúdo, participação em aula e capacidade analítica se mostrou

12 Ver: BRUZZO, Cristina. O documentário em sala de aula. *Ciência & Ensino*, n. 4, 1998, p.23-25; NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003; NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas, SP: Papirus, 2005.

trabalhosa para os dois lados, mas também muito mais proveitosa. Incentivar os alunos a criar pequenos projetos de análise, conectando os temas da disciplina e trazendo as ideias que lhes fossem mais próximas e de maior interesse acabou se mostrando uma boa estratégia. O número de aulas em formato de encontros semanais de curta duração acaba limitando a abrangência e a profundidade do curso, mas deve-se ter em mente que essa disciplina se propõe a ser uma introdução aos temas em direito em internet, diferentes narrativas e início de reflexões sobre os impactos que a internet vem exercendo em diversos âmbitos das práticas e do ensino jurídico.

Referências

ABELSON et al. *Report to the president: MIT and the prosecution of Aaron Swartz* (July 26, 2013). Disponível em: <http://swartz-report.mit.edu/docs/report-to-the-president.pdf>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

BENKLER, Yochai. *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven/London: Yale University Press, 2006.

BENNETT, Colin J. *The privacy advocates: Resisting the spread of surveillance*. Cambridge: The MIT Press, 2008.

BIDDLE, Peter et al. *The darknet and the future of content distribution*. Artigo apresentado na Digital Rights Management Workshop. Washington, D.C., 2002.

BORGHI, Maurizio; KARAPAPA, Stavroula. *Non-display uses of copyright works: Google Books and beyond*. Queen Mary Journal of Intellectual Property, v.1, n.1, 2011, pp. 21-52.

BRUZZO, Cristina. *O documentário em sala de aula*. Ciência & Ensino, n. 4, 1998, p.23-25.

CHRISTENSON, Heather. Hathi Trust: A research library at web scale. *Library Resources & Technical Services*, v. 55, n.2, 2011, pp. 93-102.

COLEMAN, Gabriella. *Hacker, hoaxer, whistleblower, spy*. London: Verso Books, 2014.

DECHERNEY, Peter. *Hollywood's copyright wars: From Edison to the Internet*. New York: Columbia University Press, 2012.

DELFANTI, Alessandro. *Biohackers: The politics of open science*. London: Pluto Press, 2013.

DIFFIE, Whitfield; LANDAU, Susan. *Privacy on the line: The politics of wire-tapping and encryption*. Updated and expanded edition. Cambridge: The MIT Press, 2007.

DONEDA, Danilo. *Da privacidade à proteção de dados pessoais*. Rio de Janeiro/São Paulo/Recife: Renovar, 2006.

_____. *A proteção dos dados pessoais como um direito fundamental*. Espaço jurídico, v. 12, n.2, 2011, pp. 91-108.

FREE SOFTWARE FOUNDATION. *The free software definition*. Disponível em: <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

GRASSMUCK, Volker. *Academic studies on the effect of file sharing on the recorded music industry: A literature review*, 2010. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1749579>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

GREENBERG, Andy. *This machine kills secrets: How wikileaks, cypherpunks, and hacktivists aim to free the world's information*. New York: Dutton adult, 2012.

GREENWALD, Glenn. *No place to hide: Edward Snowden, the NSA, and the U.S. surveillance state*. New York: Metropolitan books, 2014.

HILDERBRAND, Lucas. *Inherent vice: Bootleg histories of videotape and copyright*. Durham/London: Duke University Press, 2009.

JEANNENEY, Joean N. *Google and the myth of universal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

JENKINS, Henry. *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York/London: New York University Press, 2006.

JOHNS, Adrian. *Piracy: The intellectual property wars from Gutenberg to Gates*. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.

KARAGANIS, Joe (ed.). *Media piracy in emerging economies*. New York: SSRN books, 2011.

KNOPPER, Steve. *Appetite for self-destruction: The spectacular crash of the record industry in the digital age*. New York: Free Press, 2009.

LEONARDI, Marcel. *Tutela e privacidade na internet*. São Paulo: Saraiva, 2012.

LI, Miaoran. The Pirate Party and The Pirate Bay: How the Pirate Bay influences Sweden and international copyright relations. *Pace International Law Review*, v.21, issue 1, 2009.

MASON, Matt. *The pirate's dilemma: How youth culture is reinventing capitalism*. New York: Free Press, 2008.

MENN, Joseph. *All the rave: The rise and fall of Shawn Fanning's Napster*. New York: Crown Business, 2003.

MOROZOV, Evgeny. *The net delusion: The dark side of Internet freedom*. New York: Public affairs, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLSON, Parmy. *We are Anonymous: Inside the hacker world of LulzSec, anonymous, and the global cyber insurgency*. New York: Little, Brown and Company, 2012.

OPEN SOURCE INITIATIVE. *The open source definition (annotated)*. Disponível em: <http://opensource.org/osd-annotated>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

PARISER, Eli. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: The Penguin Press, 2011.

PIRATE PARTY. *Pirate Party Declaration of Principles 3.2*. Disponível em: <http://docs.piratpartiet.se/Principles%203.2.pdf>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

RAYMOND, Eric S. *The cathedral and the bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*. USA: O'Reilly, 1999.

SAMUELSON, Pamela. Legislative alternatives to the Google Book Settlement. *Columbia Journal of the Law & the Arts*, v.34, n.4, 2011, pp. 697-729.

SAUTER, Molly. *The coming swarm: DDoS actions, hacktivism, and civil disobedience on the Internet*. New York/London: Bloomsbury academic, 2014.

SOLOVE, Daniel J. *Understanding privacy*. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

STALLMAN, Richard M. *Free software, free society*. GNU Press: Boston, 2002.

STEMPEL, Jonathan. Google defeats authors in U.S. book-scanning lawsuit. *Reuters*, 14 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.reuters.com/article/2013/11/14/us-google-books-idUSBRE9AD0TT20131114>, acessado em 19 de fevereiro de 2015.

SUISMAN, David. *Selling sounds: The commercial revolution in American music*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

TEHRANIAN, John. *Infringement nation: Copyright 2.0 and you*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

URBAN, Jennifer. How fair use can help solve the orphan works problem. *Berkeley Technology Law Review*, v.27, 2012, pp. 1379-1430.

VAIDHYANATHAN, Siva. *The googlization of everything (and why we should worry)*. Berkeley: University of California Press, 2011.

WARREN, Samuel D.; BRANDEIS, Louis D. The right to privacy. *Harvard Law Review*, v.4, n.5, 1890, pp. 193-220.

WASSER, Frederick. *Veni, vidi, video: The Hollywood empire and the VCR*. Austin: University of Texas Press, 2001.

WILLINSKY, John. *The access principle: The case for open access to research and scholarship*. Cambridge: The MIT Press, 2006.

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE JURISTAS¹

MAIRA ROCHA MACHADO²

Juristas sempre estiveram associados às habilidades de falar e escrever: sustentação oral, debates perante o júri, aulas magistrais, discursos, peças processuais, recursos, exposições de motivos, livros, muitos livros. A configuração atual do sistema de justiça e as atividades que juristas são chamados a desempenhar no mundo contemporâneo claramente favorecem o aprimoramento dessas habilidades. Então não nos surpreende que as faculdades de direito, mais ou menos conscientemente dependendo do caso, organizem não apenas as experiências em sala de aula, mas também as atividades complementares — monografias de final de curso, júris simulados — de modo a ampliar a experiência de estudantes em habilidades orais e escritas.

Nesse registro, a *observação* de fenômenos jurídicos — normas, comportamentos, processos decisórios e instituições — fica subentendida ou alocada em outros campos do saber. Sem status de atividade-fim ou de habilidade relevante à formação de juristas, a observação do mundo empírico realiza-se intuitivamente, a depender do interesse e da sensibilidade de professores e estudantes.

1 Agradeço em primeiro lugar aos alunos e alunas que se dispuseram a correr os riscos de uma atividade deste tipo. À Fernanda Emy Matsuda não apenas pela oficina audiovisual, mas também pelo apoio desde as primeiras etapas de desenvolvimento do curso. À Marta Machado pela interlocução no decorrer de todo o percurso, da concepção à redação deste texto. Agradeço também a Milena Ginjo pelo livro de Rafael Cardoso e a Glauco Ciasca pelo livro da Fayga Ostrower. Por fim, agradeço muito especialmente a Marina Feferbaum, coordenadora do Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV DIREITO SP e sua equipe — Bruna Pretzel, Guilherme Klafke e Luiza Corrêa - pelo apoio institucional, intelectual e humano a esta experiência pedagógica e por concretizarem este extraordinário projeto de criação de um banco de materiais didáticos para o ensino do direito de acesso livre. Vale a pena conferir: www.ejurparticipativo.com.br.

2 Professora na graduação e no mestrado em Direito em Desenvolvimento da FGV DIREITO SP. Possui graduação (1997) e doutorado (2003) em Direito pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado pela Cátedra Canadense de Pesquisa em Tradições Jurídicas e Racionalidade Penal da Universidade de Ottawa (2009-2010). Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre o Crime e a Pena da FGV DIREITO SP. Foi pesquisadora visitante na Universidade de Barcelona (2000-2003) e na Universidade de Nova York (2012). Integra o Comitê Executivo da Rede de Pesquisa Empírica em Direito (www.reedpesquisa.org) e é uma das coordenadoras do projeto “memória massacre Carandiru: passado presente de violência estatal em instituições prisionais” (www.massacrearandiru.org.br). email: maira.machado@fgv.br.

Técnicas, exercícios e as estratégias para observação e registro dificilmente integram o rol de habilidades relevantes à formação de juristas.

Há, no entanto, ao menos três grandes movimentos em curso atualmente no Brasil e em outros países que parecem exigir uma alteração desse quadro. A ampliação do espaço para novas formas de resolução de conflitos, como a mediação, a justiça restaurativa, a conciliação, a arbitragem, estão demandando juristas que além de falar e escrever bem sejam hábeis em *escutar*, acessar pontos de vistas e demandas implícitas ou íntimas, compreender posições divergentes, reformular as próprias posições, aguardar pacientemente sua vez de intervir ou longos silêncios³. Um segundo movimento refere-se ao crescente envolvimento de juristas no campo das políticas públicas que têm demandado “juristas-projetistas” preparados para observar problemas de modo não fragmentado e pensar soluções que deem conta da complexidade que observam e que sejam capazes de articular linguagens e saberes de modo criativo e inovador⁴. Outro movimento importante que mais recentemente tem impactado nossa concepção sobre as habilidades necessárias à formação de juristas diz respeito à abertura do saber jurídico, à produção e ao consumo de pesquisas empíricas⁵. Com o aumento das possibilidades de financiamento de pesquisas empíricas sobre problemas jurídicos, assistimos à formação de equipes em diversas partes do Brasil, compostas apenas de juristas ou de juristas e cientistas sociais, que se dispuseram a investir no desenvolvimento de outras habilidades além de falar e escrever bem.

3 Sobre a consolidação deste novo campo de atuação ver, por exemplo, a apresentação à coletânea de textos: Salles, C.A, Lorencini, M. A. e Silva, P. E. *Negociação, mediação e arbitragem*. São Paulo: Método, 2012.

4 Não será possível desenvolver este ponto aqui, mas ao pensar o jurista que atua no campo das políticas públicas como um “projetista” podemos nos beneficiar das reflexões que vêm sendo feitas nas “áreas projetuais”, muito atentas aos usos e aos usuários, mas também ao decurso do tempo. Tenho em mente aqui as questões levantadas por Rafael Cardoso (*Design para um mundo complexo*. São Paulo: Cosac Naify, 2013) sobre a necessidade de “considerar os problemas de modo tão integrado e comunicante” (p. 243), bem como sobre os desafios metodológicos de “projetar de modo aberto”, isto é, “gerar projetos resistentes ao seu engessamento formal e eventual obsolescência” (p. 126). Sobre as várias maneiras de conceber o papel do jurista no campo das políticas públicas, ver Coutinho, Diogo. “O direito nas políticas públicas”. In: MARQUES, E., FARIA, C. A. P. (Eds.). *Política pública como campo disciplinar*. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

5 Sobre os benefícios que atividades envolvendo pesquisas empíricas podem trazer à formação de juristas, ver os relatórios das experiências pedagógicas de Fernando Fontainha em Montpellier e no Rio de Janeiro em “Da sociologia política à sociologia jurídica, da França ao Brasil: a prática da miniquete como instrumento pedagógico”. *Etnografia no ensino do Direito*. Fontainha, F. (org.). Cadernos FGV DIREITO RIO, Educação e Direito, vol. 8, maio/agosto 2012, p. 5-18. Ver também os trabalhos reunidos em *O papel da pesquisa na política legislativa. Metodologia e relato de experiências do projeto pensando o direito*. Brasília: Série Pensando o Direito, no 50, Volume Especial. Disponível em <http://participacao.mj.gov.br/pensandoodireito/wp-content/uploads/2013/11/Volume-50-O-Papel-da-Pesquisa-na-Pol%C3%ADtica-Legislativa.pdf>. Acesso em 16 jul. 2015.

É nesse contexto que se insere a experiência pedagógica que apresentarei aqui. Trata-se de abrir aos alunos do curso de direito a possibilidade de produzir um documento audiovisual, e não um texto, como trabalho final de um curso obrigatório. Uma primeira experiência foi realizada em 2010 com uma turma de primeiro ano na matéria Crime e Sociedade. Aprimorada, em face dos desafios identificados na primeira, a segunda experiência, sobre a qual versa este texto, foi desenvolvida em 2013 com uma turma de terceiro ano no curso de Sociologia Jurídica.

Neste curso de 60 horas, o principal objetivo era oferecer aos alunos a oportunidade de estudar e experimentar as interfaces entre o direito e as ciências sociais. Esta ampliação do conteúdo original da disciplina — centrada na sociologia jurídica — tem como objetivo contribuir para que os alunos tenham contato com o campo antropológico que tem oferecido contribuições muito importantes para a reflexão de um grande número de problemas jurídicos. Diante desse objetivo, o curso propõe uma breve incursão sobre os desafios colocados pelas interfaces entre essas duas disciplinas — ou desses dois modos de observar os fenômenos jurídicos — a antropologia e a sociologia⁶. Em seguida, o curso percorre temas selecionados por constituírem “ferramentas conceituais” úteis para a análise de um amplo conjunto de problemas sóciojurídicos contemporâneos. Entre os temas selecionados, no campo da sociologia do direito, estão: eficácia-eficiência-efetividade, pluralismo jurídico, internacionalização do direito e processos de juridificação⁷. Os textos provenientes do

6 Neste primeiro módulo, denominado a construção da verdade nas ciências sociais, a leitura obrigatória debatida em seminário de 30 alunos e em aula plenária, com 60 alunos, foi: Pires, Alvaro. “Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais” in *A Pesquisa Qualitativa. Enfoques Epistemológicos e Metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. “A busca da verdade nas ciências sociais”, p. 43 a 77. Para discutir os campos disciplinares, as leituras obrigatórias foram: Luhmann, Niklas. Introdução e “Abordagens clássicas a sociologia do direito” in *Sociologia do Direito* Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983, p. 7 a 41; Oliveira, Luciano. “Direito, Sociologia Jurídica e Sociologismo” em *Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de sociologia jurídica*. Rio de Janeiro: Letras, 2004 (p. 55-74); e Silva, Felipe e Rodriguez, J.R. “Introdução”. *Manual de Sociologia Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 13-18; Oliveira, Luis Roberto. “A dimensão simbólica dos direitos e a análise dos conflitos”. *Revista de Antropologia*, vol. 53, 2, 2010, p. 451 — 473; Schritzmeyer, Ana Lucia. “Por que um dossiê voltado para a antropologia do direito?” *Revista de Antropologia*, vol. 53, 2, 2010, p. 441-448.

7 Trabalhamos aqui com os seguintes textos: Guibentif, Pierre. “Teorias Sociológicas Comparadas e Aplicadas: Bordieu, Foucault, Habermas e Luhmann face ao Direito”. *Revista Nova-tion Juris*, II, 3, 2009, p. 8-33; Eficácia, eficiência e efetividade. Faria, José Eduardo. “Eficácia Jurídica e Práxis Política: o direito como instrumento de transformação social”. *Eficácia Jurídica e Violência Simbólica*. São Paulo: Edusp, 1988, p. 92-123. E Arnaud, Andre Jean. “Eficácia” e “Efetividade”. *Dicionário Enciclopédico de Teoria e Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999, p. 293-298; Luhmann, Niklas. “The paradox of decision making” In *Niklas Luhmann and Organization Studies*. Seidl and Becker (org.). Liber Business School Press, 2005, p. 85-106; Rodriguez e Ferreira. Como decidem os juízes? Sobre a qualidade da jurisdição brasileira. In Silva, Felipe e Rodriguez, J.R. *Manual de Sociologia Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 255-268; Santos, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*.

campo antropológico buscaram não apenas introduzir os alunos a este outro modo de observar a vida social e o direito, mas também a refletir sobre alguns aspectos da atividade de produção de documentos audiovisuais⁸. O curso também beneficiou-se imensamente de uma oficina audiovisual sobre noções teóricas e práticas para a produção de um documentário, ministrada por Fernanda Emy Matsuda. A oficina, de três horas, contou com uma primeira parte sobre representação e linguagem cinematográfica, e uma segunda parte sobre planejamento (pré-produção, produção e finalização).

Para apresentar esta experiência pedagógica, organizei este ensaio em três partes. Na primeira, explico os objetivos e interesses pedagógicos que esta atividade buscou alcançar. Em seguida, narro as diferentes etapas da atividade e sua inserção no curso. Por fim, levanto algumas questões e desafios suscitados pela atividade. Além dos textos e dos próprios documentos audiovisuais produzidos pelos alunos, este texto baseia-se também na sistematização das respostas produzidas pelos alunos ao formulário de autoavaliação distribuído ao final do curso e que lhes perguntava: “o que você considera haver aprendido com a experiência de conceber e produzir um trabalho audiovisual sobre um problema jurídico?”; “você considerou essa experiência útil para a sua formação como jurista?” e “pensando a atividade como um todo, o que poderia ter sido feito de maneira diferente para tornar essa experiência pedagógica relevante/útil/interessante para a formação de juristas?”

I.

No decorrer do processo de elaboração da atividade, o belo livro da artista plástica e educadora Fayga Ostrower, *Criatividade e Processos de Criação* (Petrópolis: Vozes, 2002, 16ª ed., publicado originalmente em 1977) teve importância fundamental. Entre as várias formulações que estimulam a reflexão sobre o papel do professor e o ensino do direito, interessou-me especialmente a vinculação que a autora propõe entre materialidade e imaginação criativa. Para ela, “imaginar seria um *pensar específico sobre um fazer concreto*”. E explica:

Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000. (Cap. 3 e 4: “Uma cartografia simbólica das relações sociais” e “para uma epistemologia da cegueira”) p. 183-235.

8 Os textos discutidos nos seminários e plenárias foram: Hikiji, Rose. “Possibilidades de uma audição da vida social” (p. 271-294); Sales, João Moreira. “A dificuldade do documentário” (p. 57-71) ambos em *O imaginário e o poético em ciências sociais*. Martins, Eckert e Novaes (org.). Bauru: Edusc, 2005; Geertz, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973 (Cap. 1 “Thick description: toward an interpretative theory of culture”), p. 3-30; Debert, Guita. “Problemas relativos a utilização da história de vida e da história oral” In *Aventura Antropológica. Teoria e Pesquisa*. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 141-156.

[...] um carpinteiro, ao lidar com madeira, pensa em termos de trabalhos a serem executados em madeira. As possibilidades que ele elabora, mesmo ao nível da conjectura, não seriam, por exemplo, possibilidades para um trabalho em alumínio, com elasticidades, espessuras, moldes possíveis no alumínio (Ostrower:2002, p. 32, grifos no original).

O mesmo poderia dizer no campo do direito: o pensar sobre um instituto jurídico, uma prática decisória, uma instituição do sistema de justiça pode se desenvolver em alto nível de abstração, descolado de um fazer concreto, mas pode também transformar-se na medida em que incorpora as “possibilidades reais” da materialidade sobre a qual se pensa. O pensar sobre um fenômeno jurídico qualquer se transforma quando se busca fazer uma lei, decidir um caso concreto, mediar um conflito, desenhar uma política pública ou preparar uma aula. Não descartamos o interesse do pensar descolado de um fazer concreto como instigador da imaginação criativa, como parece fazer Fayga Ostrower⁹. Mas, com a formação dos juristas em mente, a formulação da autora permite complexificar às múltiplas tarefas desempenhadas pelos juristas como propulsoras de diferentes modos de pensar os mesmos fenômenos jurídicos. Invertendo, então, a proposição, teríamos: quando o jurista está diante de “um fazer concreto”, a ele cabe reconhecer “as *possibilidades de ação* e outras tantas *impossibilidades*” da materialidade — a petição, a sustentação oral, a mediação, o relatório de pesquisa, o texto de intervenção no jornal. Para Fayga Ostrower, estas impossibilidades não são “limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das limitações, por meio delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para ampliá-lo em direções novas.” (Ostrower, 2002, p. 32). Mas a autora adverte que a criatividade, como pensar específico sobre um fazer concreto, não significa superespecialização. Ao contrário, ao limitarmos nossos interesses exclusivamente aos “problemas de especialista” podemos favorecer o esvaziamento do pensar criativo¹⁰.

9 “(...) o pensar só pode tornar-se imaginativo através da concretização de uma material, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade” (Ostrower: 2002, p. 32).

10 Nas palavras da autora: “Um químico poderá ser criativo na química porque formula suas perguntas em termos de química e não porventura em termos de alquimia. Entretanto, se esse químico nada mais vê pela frente do que química, se todos os seus interesses e também os conteúdos da vida se resumem quase que exclusivamente em problemas de “especialista”, especializações dentro de especialidades, de fato, ele há de viver uma enorme redução enquanto potencialidades humanas. E por maior que seja seu talento e sua eficiência, esse reducionismo poderá até esvaziar o sentido de criatividade que ele tenha dentro do trabalho profissional” (Ostrower: 2002, p. 38).

Tal como esboçado rapidamente aqui, esse modo de conceber o pensar e o trabalho criativo contribui a justificar a incorporação de várias estratégias pedagógicas na formação dos juristas para além daquelas que estimulam a expressão oral e escrita. E mesmo em relação a essas, de imediato nos abre um leque de possibilidades em relação a cada uma delas: não bastaria indicar a habilidade, faltaria especificar a materialidade sobre e com a qual o trabalho e o pensar irá se debruçar. Juristas produzem comunicações verbais e textos para públicos muitos distintos, em contextos e com finalidades muito diversas também. E é a partir do conhecimento e do envolvimento com as especificidades desse “fazer concreto” que se desenvolve a imaginação criativa.

No campo do ensino, muitas experiências pedagógicas articulam essas ideias para colocar os alunos diante de diferentes possibilidades de “fazer concreto” e favorecer um novo tipo de reflexão sobre fenômenos jurídicos. As simulações (*role-plays*) de ambientes judiciais, mas também de mesas de negociação, de debates parlamentares e de audiências públicas constituem um exemplo. A produção de documento audiovisual sobre um problema jurídico também: coloca alumínio na mesa do carpinteiro e o convida a investigar novas possibilidades e limites da materialidade que tem diante dos olhos, a se apropriar de outras ferramentas, a vivenciar de outro modo o que já era conhecido.

Mas além desses fatores, interessava também aos objetivos pedagógicos do curso que os alunos pudessem vivenciar uma virada no modo de conhecer e produzir conhecimento sobre o mundo. Em outro texto, busquei justamente discutir o potencial da produção audiovisual, em especial o cinema, para introduzir aos alunos a ideia segundo a qual ao observar o mundo e produzir um registro, quem e como está observando importa tanto quanto o que está sendo observado. Comparando dois filmes sobre o mesmo tema — *Carandiru: o filme*, de Hector Babenco e *Prisioneiro da grade de ferro* de Paulo Sacramento — os alunos puderam se lançar à reflexão sobre o papel central que “quem faz” e “como faz” desempenha, algo muito pouco tematizado na formação do jurista¹¹. Diferentemente dos textos com os quais os juristas estão familiarizados, que se limitam à indicação do nome do autor e do ano de sua publicação, a comparação entre os filmes produzidos de modo tão distinto, apesar da clara afinidade temática, colocou no centro do debate o modo como as imagens foram colhidas e selecionadas, o status dos personagens que apareceram na tela, os interesses dos espectadores, as mensagens que os diretores queriam transmitir e o modo como o fizeram. Enfim, tanto quanto as questões jurídi-

11 Ver Maira Machado. De dentro pra fora e de fora pra dentro: a prisão, no cinema, na sala de aula. *Revista Sistema Penal & Violência*. Vol. 6, n. 1, p. 103-116, 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/15851/11625>. Acesso em 16 jul. 2015.

cas, humanas, sociais e institucionais, envolvendo a privação de liberdade no Complexo Carandiru, interessava à sala de aula refletir sobre as condições e as características daqueles dois modos tão diferentes de observar.

Na reflexão sobre o cinema, essa virada epistemológica pode ser observada nos filmes que “não pretendem falar do outro, mas do encontro com o outro”. Em *A dificuldade do documentário*, João Moreira Salles fala sobre a tentativa de “transformar a fórmula *eu falo sobre ele para nós* em *eu e ele falamos de nós para vocês*.”¹² Aqui, também, o observador integra a observação.

Abrir então a possibilidade de que o trabalho final da disciplina pudesse ser elaborado em formato audiovisual permitiria que os alunos se engajassem em um “fazer concreto” que exigisse contínua atenção a sua posição de observador e as condições de sua observação.

II.

Para atingir esses objetivos, a atividade teve início logo no primeiro dia do curso quando, antes mesmo de apresentar o programa, pedi que os alunos, individualmente, escolhessem um problema jurídico e indicassem “o que”, “quem”, “quando” e “onde”. Estávamos no laboratório de informática e grande parte deles pesquisou em jornais e revistas, bem como em bases de jurisprudência. Além da indicação de um problema jurídico com o grau de concretude que os pronomes relativos acima exigem, os alunos foram chamados também a especificar as razões pelas quais eles próprios o consideravam perturbador, danoso, preocupante, destrutivo, antiético, prejudicial, etc. Os alunos sabiam também que este problema os acompanharia no decorrer de todo o curso, sobretudo, nas discussões dos textos teóricos em que exercitaríamos a habilidade de produzir composições entre os conceitos e aqueles problemas concretos selecionados pela classe. Seria também essa a oportunidade para que compartilhassem com os colegas suas escolhas. Para tanto, pedi aos alunos que seguissem pesquisando e aprimorando os contornos do problema jurídico escolhido, pois voltariamos a ele, com novas demandas, em outros momentos do curso. Os exercícios foram lidos e devolvidos aos alunos, em vários casos solicitando que refizessem ou complementassem suas respostas. Esses casos estavam, sobretudo, relacionados à ausência de indicação de um ou mais componentes referentes ao que chamamos de “concretude” do problema jurídico — “quem”, “quando” e “onde” — ou a formulação do caráter problemático sem

12 Sales, João Moreira. “A dificuldade do documentário” (p. 57-71) ambos em *O imaginário e o poético em ciências sociais*. Martins, Eckert e Novaes (org.). Bauru: Edusc, 2005. Este texto integra a bibliografia obrigatória do curso e teve enorme impacto nos alunos, sobretudo em razão da discussão sobre as questões éticas que envolvem a produção de documentários, um tema que não podemos desenvolver aqui.

utilização da primeira pessoa. Em outras palavras, em alguns casos o problema jurídico foi descrito como danoso ou preocupante para determinado grupo de pessoas e não para o próprio aluno¹³.

Insisti sobre este ponto, no que diz respeito à escolha do problema jurídico, para que os alunos de fato fizessem o esforço de identificar o que lhes preocupava diretamente e não apenas elencassem um dos inúmeros problemas jurídicos que tiveram contato no decorrer do curso de graduação. Estava também seguindo a intuição de Fayga Ostrower: “(...) a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou de certas realidades” (Ostrower, 2002, p. 39). É claro que, para vários deles, não foi necessário esforço algum, pois já estavam intelectual e afetivamente envolvidos com um ou mais problemas jurídicos.

Na metade do curso, outro exercício individual escrito foi proposto, com dois objetivos. O primeiro era convidar os alunos a aguçar a descrição do problema jurídico que haviam escolhido. Para tanto, precisariam identificar um componente central — em muitos casos os problemas eram multifacetados, implicando atores, processos e instituições muito distintos — e indicar em qual plano poderia ser situado: indiquei textualmente no exercício os planos da (i) criação de normas, (ii) da aplicação de normas, (iii) e da organização ou funcionamento das instituições. Pedi então que especificassem de que modo o problema jurídico que selecionaram se situava nesses planos. A segunda parte do exercício solicitava que selecionassem uma das ferramentas discutidas ao longo do curso a partir dos textos (conceito, formulação ou distinção teórica) para observar, desenvolver ou analisar o problema jurídico. Neste item foi possível avaliar de que modo os alunos se apropriaram instrumentalmente dos textos e dos debates em sala de aula. Por fim, o exercício pedia que elaborassem um parágrafo articulando o problema jurídico — tal como reformulado na primeira parte da atividade — à ferramenta teórica que escolheram.

O objetivo aqui era exercitar uma forma de conceber a relação entre teoria e empiria em que ambas estão, por assim dizer, “em pé de igualdade”: os elementos do problema jurídico pesquisado lhes deu acesso a um material empírico enquanto os textos teóricos ofereceram conceitos ou mais ainda, para utilizar as palavras do sociólogo francês Jean Peneff, “quadro de análise, conceitualização temporária, esquemas, perspectivas” (Peneff: 2009, 136). Não se tratava, portanto, nesta proposta, de utilizar a empiria para testar ou exemplifi-

13 Os temas selecionados pelos alunos foram os mais diversos. Não posso apresentar um conjunto de exemplos, pois devolvi as atividades aos alunos e, por não ter em mente a elaboração deste registro à época, não documentei os resultados dos exercícios individuais. De todo modo, a diversidade temática poderá ser observada nos próprios documentos audiovisuais produzidos, sobre os quais falarei mais a frente.

car a teoria. Tampouco indicava que a descrição do problema jurídico era, para os propósitos do exercício, suficiente.

Para avançar sobre este ponto, o texto de Pierre Guibentif, discutido em sala de aula, exerceu papel fundamental. A partir de trabalhos de Bourdieu, Foucault, Habermas e Luhmann, o professor do Instituto Universitário de Lisboa discute os desafios atuais do trabalho empírico e as possibilidades de relação com a elaboração teórica. E a partir daqueles autores, elabora quadros teóricos que constituem “ferramenta para facilitar a passagem ordenada de ideias e, mais importante, de interrogações, entre esses dois planos”. Nas palavras de Guibentif, trata-se de “levar aos fatos, a partir das teorias, interrogações melhor formuladas e focalizadas” e, ainda, “de alimentar o questionamento das teorias e, desta maneira, de cultivar a sua diversidade”¹⁴. É claro que não havia qualquer expectativa que a atividade de produção de documentos audiovisuais pudesse, em tão pouco tempo, realizar essa “mão-dupla” entre teoria e empiria. Mas, de todo modo, para os objetivos pedagógicos do curso, era importante que os alunos tivessem um primeiro contato com esse outro modo de pensar essa relação.¹⁵

Importava também à atividade que os alunos vivenciassem esse terceiro momento: além da pesquisa e sistematização de dados do mundo empírico e da apropriação de um arcabouço teórico, é possível e desejável pensar também em modos de articulá-los, conjugá-los, fazendo, justamente, uma *análise*. Para explicitar esse terceiro momento — não cronológico, obviamente, mas apenas distinto, do ponto de vista das operações mentais, dos dois anteriores — utilizei com os alunos a definição de “análise” do cineasta e professor Jean Claude Bernardet (*Cineastas e as Imagens do Povo*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 183). No capítulo conclusivo, ao explicar o que havia feito nos capítulos anteriores, cada um deles dedicado à análise de um ou mais filmes, Bernardet diz o seguinte:

O que é analisar um filme, tal como o fiz neste livro? É descobrir *mecanismos* de composição, de organização, de significação,

14 Guibentif, Pierre. “Teorias Sociológicas Comparadas e Aplicadas: Bordieu, Foucault, Habermas e Luhmann face ao Direito”. *Revista Novation Juris*, II, 3, 2009, p. 8-33. As citações estão na p. 10.

15 As diferentes possibilidades de articulação entre empiria e teoria ocupam um lugar privilegiado no campo das ciências sociais e agora também no direito. Não podemos avançar neste tema aqui, mas duas referências podem auxiliar na reflexão sobre este ponto. A partir das ciências sociais, as páginas de Jean Peneff (*Le goût de l'observation*. Paris: La Découverte, 2009, p. 135-139) são particularmente interessantes para refletir sobre o papel que pode ser atribuído à teoria em pesquisas que explicitamente privilegiam a observação do mundo empírico. E ainda, atentando especialmente ao direito, a entrevista com Alvaro Pires, “Sobre direito, ciências sociais e os desafios de navegar entre esses mundos” em *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, vol. 2, jan. 2015, p. 226-248.

de ambiguidade, estabelecer a coerência ou as contradições entre estes mecanismos. Não há dúvida de que isto faz evoluir a compreensão do filme e pode inclusive enriquecer a emoção que temos ao vê-lo, pois a análise aumenta os circuitos pelos quais podemos percorrê-lo.

Dois elementos dessa definição são interessantes para os propósitos da atividade. Em primeiro lugar, oferece um status para o terceiro momento, ele é mais do que a soma dos componentes. Em segundo lugar, a definição acentua que o trabalho de análise é também um trabalho de descoberta, em que ensaiamos modos de compor e organizar o material — acrescento — teórico e empírico que temos diante dos olhos.

III.

Este esquema dos exercícios individuais escritos foi mantido para o trabalho em grupo que, a partir da metade do semestre, passou a ser o foco de atenção do curso. Àquela altura, já sabia que a adesão dos alunos à produção de um documento audiovisual havia sido bastante grande. Apenas um aluno preferiu fazer o trabalho final por escrito e individualmente. A formação do grupo se deu por afinidades pessoais ou por semelhanças no problema jurídico ou ainda nas ferramentas teóricas, como havia sido proposto. Para que eu pudesse interagir com as propostas no decorrer de sua elaboração, a primeira etapa da atividade em grupo também foi realizada por escrito, repetindo o esquema exposto acima para que os alunos pudessem explicitar o novo problema jurídico fruto da negociação com os colegas e a ferramenta teórica escolhida. Dois outros componentes foram acrescentados neste momento. Em primeiro lugar, pedi que explicitassem a estratégia de execução, justamente “como” eles pretendiam desenvolver o documento audiovisual. Esta era a ocasião para discutirem se iriam conversar com pessoas e quem seriam elas, se iriam captar cenas externas e onde, se fariam colagens de materiais disponíveis na internet e se utilizariam músicas ou outros elementos sonoros. Estes dois últimos pontos renderam vários debates sobre direitos autorais e sobre o conteúdo disponível na internet¹⁶. Pedi também que se debruçassem sobre as reflexões propostas por João Moreira Salles e as discussões realizadas em sala de aula e procurassem antecipar as questões éticas que poderiam emergir no decorrer da elaboração

16 Neste momento explicitamos como deveriam ser feitos os créditos, mostrando que, como as fontes em um trabalho escrito, não se trata de mera formalidade. Os alunos que optassem pela colagem não poderiam disponibilizar seus trabalhos no banco de materiais da FGV DIREITO SP. Em relação às músicas, sites de acesso livre foram recomendados aos alunos.

do trabalho e como pretendiam enfrentá-las. Em razão dos termos nos quais Moreira Salles expôs a questão, boa parte dos grupos explicitou de que modo iria “atuar com responsabilidade diante dos personagens”, isto é, das pessoas que iriam entrevistar. Um dos grupos, em virtude disso, decidiu não realizar entrevistas e elaborar outra estratégia de execução para o documento, já que as entrevistas seriam extremamente delicadas e difíceis de conduzir, além de incapazes de expressar o ponto de vista que estavam privilegiando no trabalho.

Os problemas jurídicos selecionados foram os mais diversos: a violência das torcidas organizadas, o imposto sobre grandes fortunas, o erro médico em cirurgias plásticas, a criminalização do aborto, a desconsideração da personalidade jurídica no caso do desabamento do Shopping de Osasco, os prós e contras do rito ordinário e dos juizados especiais na perspectiva de atores do sistema de justiça, as disputas judiciais atuais sobre as famílias judias que tiveram obras de arte confiscadas sob o regime nazista, a internação compulsória de dependentes de crack, as manifestações de junho de 2013, a utilização compartilhada das vias públicas e o atendimento a mulheres vítimas de violência sexual em hospital público. Os dois últimos documentos, além de terem sido, dadas as circunstâncias, extraordinariamente bem desenvolvidos, utilizaram apenas material captado pelos próprios alunos e, em razão disso, encontram-se disponíveis no Banco de Materiais da FGV DIREITO SP.

Em “Ladeira abaixo: carros e skates na Rua São Bráulio”, Liliana Guimarães e Luís Filipe Silva discutem a utilização do espaço público a partir de entrevistas com skatistas, moradores de uma rua em bairro nobre de São Paulo. Apresentam o conflito e o modo como os diferentes atores que participam do documento escolheram equacioná-lo: sem a intervenção das instituições formais do direito. Ninguém fala em chamar a polícia, em mudar as regras de utilização do espaço público, em acionar administrativamente a prefeitura para colocar lombadas ou outro mecanismo que impeça a utilização da rua por skatistas. As falas selecionadas no documento identificam os potenciais danos e riscos, mas privilegiam as ideias de “colaboração”, “compartilhamento” e “respeito”¹⁷.

Em “Como uma metonímia”, Juliana Reali, Larissa Gebrin e Lucas Von Wieser oferecem ao espectador um percurso pelo Hospital Pérola Byington do ponto de vista de uma mulher vítima de violência sexual, uma das especialidades do hospital. Não há entrevistas e sim um uso muito interessante dos ruídos da movimentada Brigadeiro Luís Antônio, onde o hospital está localizado, e de um vibrante trecho de um concerto para piano, nas cenas do interior do hospital. O plano contínuo, da saída da ambulância até o retorno à avenida,

17 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ndy4kzGxSkM&app=desktop>. Acesso em 16 jul. 2015.

passando pelos corredores e salas de atendimento, registra o olhar intimidado, em direção ao chão¹⁸.

Em vários outros documentos audiovisuais foi possível observar que os alunos estavam profundamente envolvidos e tocados pela problemática que escolheram. Relações familiares, indignações já antigas e medos se entrelaçavam nas narrativas sobre a ida a campo para filmar e entrevistar ou sobre as pesquisas para coleta de imagens, mas também na sessão de apresentação dos documentos no último dia de aula. Em alguns casos, os desafios que a atividade provocou no campo intelectual e afetivo podiam ser percebidos nos próprios documentos audiovisuais. Esta foi uma entre várias questões que não pode ser tematizada no curto espaço de tempo desta atividade.

Nas respostas dos alunos ao formulário de avaliação, realizada no último dia de aula, enquanto preparávamos a apresentação dos documentários, a falta de tempo foi destacada por vários alunos. Em uma próxima experiência pedagógica deste tipo seria interessante prever mais tempo para a produção do documento, mais tempo para o próprio documento — havia limitado em 5 minutos — e mais tempo para a apresentação para a classe, de forma que todos eles pudessem ser discutidos com calma, o que realmente não ocorreu nesta primeira experiência. A falta de tempo para se envolver em atividades distantes das demais demandas dos outros cursos, para ao menos um dos alunos comprometeu o próprio processo de aprendizagem: “aprendi pouco, visto que, pela falta de tempo com todos os outros trabalhos da faculdade, tivemos que segregar o trabalho e fizemos na correria”. Entre as sugestões para as próximas experiências apareceu também a disponibilização de mais informações sobre “como montar um bom vídeo”. Além da “oficina audiovisual”, oferecida por Fernanda Matsuda, os alunos tiveram que contar com a bagagem que já tinham em relação aos aspectos de gravação e edição¹⁹.

Ainda neste quesito “o que poderia ter sido feito de maneira diferente”, quatro alunos indicaram que gostariam de ter estudado os clássicos da sociologia do direito — dois se referiram “aos clássicos” e dois à “sociologia tradicional”. Esta é uma questão importante e toca diretamente as escolhas que fazemos ao projetar um curso, digamos assim, diferente. A aposta, neste curso, foi que os alunos já haviam desenvolvido as habilidades relacionadas à leitura de textos clássicos em outras disciplinas no decorrer da graduação. A este curso caberia desenvolver outras habilidades. E, dessa forma, foi previsto apenas, como leitu-

18 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Cx5D7APa1lo&feature=youtu.be>. Acesso em 16 jul. 2015.

19 Logo no início do curso, quando esta questão foi levantada por um dos alunos, outro prontamente respondeu: “é só olhar o tutorial disponível na internet”, referindo-se aos programas para edição de vídeo. Em outras palavras, parte dos alunos não observava a parte técnica de captação e edição de imagens como um problema.

ra obrigatória, o primeiro capítulo de Sociologia do Direito de Niklas Luhmann: “Abordagens clássicas à sociologia do direito”. Interessante notar que ao menos um desses alunos respondeu positivamente à pergunta sobre a utilidade dessa experiência para a sua formação como jurista: “aprender a investigar e não começar uma pesquisa com um resultado em mente foi muito importante”.

Outras indicações de utilidade para a formação estavam relacionadas ao contato com as pessoas: a exercer “o papel do entrevistador”, a “ouvir pessoas com pontos de vista diferentes”, “como jurista estarei lidando com pessoas e com problemas o tempo todo”. “Interagir com diferentes realidades sociais” e “compreender as diversas formas de expressão para se comunicar com o mundo de forma eficiente” também apareceram entre os benefícios. Outros viram benefícios no campo metodológico: “como jurista essa experiência se mostrou muito útil, pois ajudou a esclarecer a importância de se preocupar com a metodologia por trás de seu texto, fazendo com que passasse a me preocupar mais com as minhas escolhas na produção de um texto, até o caráter ético dessa escolha”. Ou “sim, principalmente no que tange ao modo como o problema acontece na realidade, apesar de ‘descrito’ de forma diferente no texto legal”. E ainda, para outro aluno: “aumenta a capacidade reflexiva para além da questão das normas jurídicas”. Para outros, a experiência foi útil, mas não na formação como jurista: “Como jurista não vi muito utilidade. No entanto, para desenvolver minha concepção sobre o problema abordado no documentário foi muito enriquecedor do ponto de vista ético”.

No balanço do que aprenderam com a atividade, os alunos destacaram “transmitir minhas ideias de outra maneira que não a escrita”, “delimitação do problema e do escopo da análise”, “aprendi que as situações concretas são realmente mais complexas do que inicialmente prevíamos”, “que é preciso ouvir de maneira atenta”, “a pensar os problemas jurídicos por mais de um ponto de vista”, “que as ideias jurídicas podem ser transmitidas por outros meios [além] da escrita”, “a me sentir efetivamente ligado ao problema”, a “questiona [ar] os vieses e a si mesmo”. Uma das respostas merece transcrição integral: aprendi “uma forma diferente de ver o mundo. Numa faculdade de direito geralmente nossas ações se baseiam em leituras de textos e produção escrita. O documentário me fez, juntamente com os textos em aula, perceber o mundo e suas interações com o direito [de modo] diferente da filosofia ou das leis”.

Do ponto de vista da aprendizagem, o resultado parece animador. Mas certamente a experiência pode ser refinada de várias formas. Além das questões muito pertinentes apontadas pelos alunos, outras questões poderiam ser aprimoradas em experiências futuras: manter espaço no programa para a leitura e a discussão de textos sobre questões que emergiram no decorrer da escolha dos problemas e da elaboração do documento; introduzir mais claramente a questão do espectador

ou do público que se pretende alcançar com o trabalho; tematizar com maior profundidade o lugar do direito nos problemas selecionados pelos alunos; apresentar e discutir os resultados em outros contextos que não a sala de aula; realizar outra rodada de avaliação da experiência um ano ou dois após a atividade, para tentar acessar o que de fato foi incorporado e o que pode ter sido fruto do entusiasmo com os resultados obtidos em uma experiência pedagógica diferente. Outra questão particularmente difícil diz respeito à atribuição de nota para a atividade. Em razão dos diferentes níveis de apropriação técnica e do tempo disponível para desenvolvê-la, além de minhas próprias limitações diante dos resultados, optei por atribuir nota apenas ao percurso e ao desempenho dos alunos nas atividades escritas preparatórias e pelo engajamento na preparação do documento audiovisual.

Estes são apenas alguns dos aprimoramentos possíveis que não afastam, aliás, a necessidade de pensar a pertinência da atividade como um todo para a formação de juristas. Caso o(a) leitor(a) se interesse pelo desafio, será um prazer continuar a conversa: maira.machado@fgv.br.

Referências

CARDOSO, Rafael. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COUTINHO, Diogo. “O direito nas políticas públicas”. In: MARQUES, E., FARIA, C. A. P. (Eds.). *Política pública como campo disciplinar*. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

DEBERT, Guita. “Problemas relativos à utilização da história de vida e da história oral” In *Aventura Antropológica. Teoria e Pesquisa*. 4a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 141-156.

FARIA, José Eduardo. “Eficácia Jurídica e Práxis Política: o direito como instrumento de transformação social”. *Eficácia Jurídica e Violência Simbólica*. São Paulo: Edusp, 1988, p. 92-123.

FONTAINHA, Fernando. Da sociologia política à sociologia jurídica, da França ao Brasil: a prática da minienquete como instrumento pedagógico. *Etnografia no ensino do Direito*. Fontainha, F. (org.). Cadernos FGV DIREITO RIO, Educação e Direito, vol. 8, maio/agosto 2012, p. 5-18.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973 (Cap. 1 “Thick description: toward an interpretative theory of culture”).

Guibentif, Pierre. “Teorias Sociológicas Comparadas e Aplicadas: Bordieu, Foucault, Habermas e Luhmann face ao Direito”. *Revista Novation Iuris*, II, 3, 2009.

GUIBENTIF, Pierre. “Teorias Sociológicas Comparadas e Aplicadas: Bordieu, Foucault, Habermas e Luhmann face ao Direito”. *Revista Novation Iuris*, II, 3, 2009, p. 8-33; Eficácia, eficiência e efetividade.

HIKIJ, Rose. “Possibilidades de uma audição da vida social”. *O imaginário e o poético em ciências sociais*. Martins, Eckert e Novaes (org.). Bauru: Edusc, 2005.

LUHMANN, Niklas. “Eficácia” e “Efetividade”. *Dicionário Enciclopédico de Teoria e Sociologia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

_____. Introdução e “Abordagens clássicas a sociologia do direito” in *Sociologia do Direito* Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. “The paradox of decision making” In *Niklas Luhmann and Organization Studies*. Seidl and Becker (org.). Liber Business School Press, 2005.

MACHADO, Maira. De dentro pra fora e de fora pra dentro: a prisão, no cinema, na sala de aula. *Revista Sistema Penal & Violência*. Vol. 6, n. 1, p. 103-116, 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapena-leviolencia/article/view/15851/11625>

OLIVEIRA, Luís Roberto. “A dimensão simbólica dos direitos e a análise dos conflitos”. *Revista de Antropologia*, vol. 53, 2, 2010.

OLIVEIRA, Luciano. “Direito, Sociologia Jurídica e Sociologismo” em *Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de sociologia jurídica*. Rio de Janeiro: Letras, 2004.

PENEFF, Jean. *Le goût de l'observation*. Paris: La Découverte, 2009, p. 135-139.

PIRES, Alvaro. “Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais” in *A Pesquisa Qualitativa. Enfoques Epistemológicos e Metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. “Sobre direito, ciências sociais e os desafios de navegar entre esses mundos” em *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, vol. 2, jan. 2015.

RODRIGUEZ e FERREIRA. Como decidem os juízes? Sobre a qualidade da jurisdição brasileira. In Silva, Felipe e Rodriguez, J.R. *Manual de Sociologia Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

SALES, João Moreira. “A dificuldade do documentário”. *O imaginário e o poético em ciências sociais*. Martins, Eckert e Novaes (org.). Bauru: Edusc, 2005.

SALLES, C.A, LORENCINI, M. A. e SILVA, P. E. *Negociação, mediação e arbitragem*. São Paulo: Método, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000. (Cap. 3 e 4: “Uma cartografia simbólica das relações sociais” e “para uma epistemologia da cegueira”).

SCHRITZMEYER, Ana Lucia. “Por que um dossiê voltado para a antropologia do direito?” *Revista de Antropologia*, vol. 53, 2, 2010, p. 441-448.

SILVA, Felipe; RODRIGUEZ, J.R. “Introdução”. *Manual de Sociologia Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013.

SE EM UMA NOITE DE INVERNO: ENSINANDO ARTES E DIREITO

JOSÉ GARCEZ GHIRARDI¹

Senhores, devo antes explicar que a mim agrada ler nos livros só o que está escrito e ligar os detalhes ao conjunto; considerar definitivas certas leituras; não misturar um livro com outro; separar cada um por aquilo que possui de diferente e de novo; mas o que mais gosto mesmo é ler um livro do princípio ao fim; parece-me que hoje só existem no mundo histórias que ficam em suspenso e se perdem no caminho.²

As duas últimas décadas apontam para um reconhecimento crescente, no Brasil, do papel da Arte para o ensino jurídico. Por todo o país, multiplicam-se as instituições que oferecem, tanto na graduação, como em seus programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, cursos que buscam utilizar a reflexão sobre diferentes vertentes de manifestação artística (*v.g.* literatura, cinema, teatro, pintura) como ferramentas que tornam mais sofisticadas as formas de se pensar o Direito. Além disso, tornam-se também mais frequentes e mais densos os eventos, as associações e as publicações que se dedicam ao diálogo entre as duas áreas, ampliando-se assim o número de pesquisadores que tem nas relações entre Artes e Direito o objeto central de suas investigações.³

A intensidade e extensão com que tal movimento vem se manifestando, além do aumento de sua relevância para os debates sobre a formação dos futuros profissionais do Direito, convidam os estudiosos a buscar entender tanto os traços que o caracterizam, como as razões para que, em um país com larga

1 Advogado formado pela Universidade de São Paulo (1985). É professor em tempo integral da FGV DIREITO SP, onde trabalhou também como Coordenador de Metodologia e Ensino. É responsável pela disciplina Programa de Formação Docente, no Mestrado da FGV DIREITO SP. Atuou como Diretor de Formação Docente da Associação Brasileira de Ensino do Direito — ABED e membro da Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do MEC para a área de Direito. É autor, entre outras obras, de *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino do Direito* (Acadêmica Livre FGV, 2012).

2 Calvino, I. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori, 1994, p. 303.

“*Signori, devo premettere che a me nei libri piace leggere solo quello che c'è scritto; e collegare i particolari con tutto l'insieme; e certe letture considerarle come definitive; e mi piace tener staccato un libro dall'altro, ognuno per quel che ha di diverso e di nuovo; e soprattutto mi piacciono i libri da leggere dal principio alla fine. Ma da un po' di tempo in qua tutto mi va per storto: mi sembra che ormai al mondo esistano solo storie che restano in sospenso e si perdono per strada.*” (tradução de Nilson Moulin para a edição brasileira, CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo Companhia das Letras, 1999, 260).

3 Para ficarmos apenas em exemplos mais recentes, basta observar a oferta regular de cursos e seminários, entre outras instituições, na UFRJ, USP, Unisinos, FGV DIREITO RJ e SP, a fundação recente (2014) da RDL Rede Brasileira Direito e Literatura, além do importante trabalho de coordenação e divulgação de estudos na área feito pelo editor desse volume, professor Pedro Fortes.

tradição de juristas beletristas, ele tenha apenas recentemente ganhado ímpeto mais consistente. Esse artigo busca contribuir para a investigação sobre esses dois pontos (traços característicos, tempo e contexto de surgimento), sugerindo ainda possíveis desdobramentos sobre a forma como eles vêm se articulando na prática.

O incremento nos estudos de Artes e Direito no Brasil parece revelar, por sua dinâmica de funcionamento e sua lógica de estruturação, a confluência de um influxo *externo* (as características da investigação jurídica nos principais centros de pesquisa ao redor do mundo), com um influxo *interno* (as condições do ensino jurídico nacional). Sobrepostos, eles agem para determinar o desenho que o campo tem assumido no Brasil.

O influxo externo é fruto da consolidação da respeitabilidade acadêmica desse gênero de estudo nos centros mais prestigiosos do mundo. As mais reconhecidas faculdades de Direito nos Estados Unidos e na Europa vêm oferecendo a seus alunos um rol bastante extenso de cursos que aproximam discurso artístico e discurso jurídico.⁴

Para além da sala de aula, trabalhos teóricos de juristas importantes reforçam o prestígio desse tipo de investigação. Cerca de uma década após a publicação de *Law and Literature* (1973) de Richard Posner — por muitos considerada a obra que dá início à etapa contemporânea deste movimento — Ronald Dworkin formula uma proposta de compreensão do fenômeno da interpretação jurídica inteiramente fundada no mecanismo de interpretação literária. Seu *Law as Interpretation*⁵ é um marco na consolidação desse gênero de debate, na medida em que representa a defesa explícita, por um jurista consagrado, do caráter benéfico da aproximação entre Artes e Direito:

Os juristas fariam bem em estudar a interpretação em literatura e em outras artes. Esse pode parecer um mau conselho (saltar da frigideira para o fogo) porque os críticos estão absolutamente divididos sobre o que seja a interpretação literária e a situação não é muito melhor nas outras artes. Mas é exatamente por isto que os juristas deveriam estudar tais debates. Nem todas as batalhas entre críticos literários são edificantes ou mesmo compreensíveis, mas um número muito maior de teorias de interpretação tem sido defendidas na teoria literária do que no Direito, incluindo-se entre

4 v.g. Harvard, Yale, NYU, Sorbonne, Instituto Max-Planck. A ampla oferta de cursos e seminários nessa área, por instituições de prestígio internacional é índice do reconhecimento da relevância acadêmica desse debate.

5 DWORKIN, R. *Law as Interpretation*, In *Texas Law Review*, Vol. 60(1982), p. 527-550.

elas teorias que questionam a distinção simples entre descrição e avaliação que tem enfraquecido a teoria do Direito,⁶

A impiedosa condenação que o crítico literário Richard Fish famosamente impôs à argumentação do jurista,⁷ bem como a ruidosa polêmica que os dois mantiveram a respeito, resultaram em significativo aumento da visibilidade do diálogo entre as áreas. Mais do que isto, a dinâmica de réplica e tréplica em que se envolveram os dois especialistas (*My reply to Stanley Fish; Still Wrong after all these years*) evidenciou o quão produtivo poderia ser o embate entre perspectivas teóricas que, construídas a partir de objetos distintos, lançam mão de um importante repertório comum de premissas e estratégias.

A cuidadosa análise de François Ost sobre os contornos desse repertório compartilhado e as tensões que se instalam a partir de seu funcionamento na constituição de instituições sociais profundamente diferentes sintetiza as matrizes que hoje informam boa parte dos debates na área.⁸ Suas reflexões sobre a imbricação insuperável entre as dimensões *instituídas* e *instituintes* de formas sociais e imaginário são emblemáticas do quanto os estudos sobre Artes e Direito vão alargando (e abandonando em parte) o paradigma representado pela obra pioneira de Posner. Parcela importante da pesquisa europeia e norte-americana na área tem dialogado, de maneira mais ou menos explícita com as categorias e a problemática apresentadas por Ost.

Assim, não deve surpreender que, no Brasil, a expansão e o adensamento do debate sobre Artes e Direito respondam e se articulem com esse movimento internacional mais amplo, que constitui aquilo a que se chamou anteriormente de seu influxo externo. É possível sugerir, entretanto, que essa confluência de agendas e perspectivas — que amiúde emerge desse diálogo entre nossos estudiosos e seus pares em outros centros —, para além da dinâmica tradicional de trocas culturais que tem caracterizado a vida intelectual brasileira, aponta para um fenômeno mais amplo e mais importante.

6 Lawyers would do well to study literary and other forms of artistic interpretation. That might seem bad advice (choosing the fire over the frying pan) because critics themselves are thoroughly divided about what literary interpretation is, and the situation is hardly better in the other arts. But that is exactly why lawyers should study these debates. Not all of the battles within literary criticism are edifying or even comprehensible, but many more theories of interpretation have been defended in literature than in law, and these include theories that challenge the flat distinction between description and evaluation that has enfeebled legal theory. Op. cit. Pp. 529-530. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3739/dworkin.pdf?sequence=1>

7 "I will argue that Dworkin repeatedly falls away from his own best insights into a version of the fallacies (of pure objectivity and pure subjectivity) he so forcefully challenges". FISH, S. "Working on the chain gang" In _____. *Doing what comes naturally*. Durham; London: Duke University Press, 1989, p. 89.

8 OST, F. *Contar a lei*. Porto Alegre: Unisinos, 2004. pp 09-60.

A recente valorização do repertório conceitual da Arte como instrumento para a compreensão do fenômeno jurídico, seja no exterior ou no Brasil, parece derivar — ou assim se busca sustentar aqui — do esgotamento da matriz Moderna de construção das instituições jurídicas e das formas de pensá-las.

O modelo de produção (de bens materiais e simbólicos) que informa toda a organização social dentro do projeto Moderno se vê agora profundamente questionado em sua capacidade de responder efetivamente às demandas quotidianas.⁹ De modo particular, o bombardeamento a que tem sido submetido o paradigma de ciência que dava forma à Modernidade coloca em xeque premissas que tal paradigma tomava por axiomáticas: a objetividade do conhecimento, a neutralidade ideológica do sujeito, a universalidade das conclusões, a impessoalidade da observação, etc.

Tal crise de paradigma forçosamente afeta, como observa Alain Touraine, o conjunto de instituições que se erigiu à sua imagem e semelhança:

O esgotamento da modernidade transforma-se com rapidez em sentimento angustiante do sem-sentido de uma ação que não aceita outros critérios que os da racionalidade instrumental. Horkheimer denunciou a degradação da “razão objetiva” na “razão subjetiva”, isto é, de uma visão racionalista do mundo em uma ação puramente técnica pela qual a racionalidade é colocada ao serviço das necessidades, sejam elas as de um ditador ou as dos consumidores, que não são mais submetidos à razão e a seus princípios de regulamentação da ordem social assim como da ordem natural. Essa angústia leva a uma inversão de perspectiva. Bruscamente a modernidade é denominada “o eclipse da razão” por Horkheimer e Adorno e todos aqueles por eles influenciados, bem além da escola de Frankfurt.¹⁰

9 BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1987.

10 TOURAINE, A. *Critique de la modernité*. Paris, Librairie Arthème Fayard, 1992. Col. Les classiques des sciences sociales. p.113.

“L'épuisement de la modernité se transforme vite en sentiment angoissant du non-sens d'une action qui n'accepte plus d'autres critères que ceux de la rationalité instrumentale. Horkheimer a dénoncé la dégradation de la « raison objective » en « raison subjective », c'est-à-dire d'une vision rationaliste du monde en une action purement technique par laquelle la rationalité est mise au service de besoins, que ce soient ceux d'un dictateur ou ceux des consommateurs, qui ne sont plus soumis à la raison et à ses principes de régulation de l'ordre social comme de l'ordre naturel. Cette angoisse conduit à un renversement de perspective. Brusquement, la modernité est renommée l'« éclipse de la raison » par Horkheimer et Adorno et tous ceux qu'ils ont influencés, bien au-delà de l'École de Frankfurt”. TOURAINE, Alain. *Critica da modernidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.101.

A gradual corrosão da pretensão de universalidade da razão objetiva retirou paulatinamente sua credibilidade como instrumento neutro de organização da vida social. O caráter interessado de qualquer argumentação racional, sua natureza eminentemente política, em sentido amplo — que constituem a passagem da *objetividade* à *subjetividade* a que se refere Touraine — colocou necessariamente em crise as instituições modernas, que hauriam sua legitimidade justamente das supostas vantagens *racionalmente objetivas* de seus acertos. Tanto no espaço público (v.g. instituições políticas, sistemas jurídicos), como no espaço privado (v.g. instituições familiares), a consequência foi um esfacelamento de formas antigas de organização e o aumento vertiginoso de tentativas de desenhar novos modelos.

No campo do Direito, esse fenômeno é sentido com particular intensidade, uma vez que a crise de legitimidade do discurso Moderno desestabiliza algumas de suas categorias fundantes. A chamada crise do Estado nacional, com seus corolários, é apenas a face mais visível de um processo de desestabilização que atinge virtualmente todas as dimensões do jurídico. Jean-Francois Lyothard talvez seja quem mais explicitamente tenha sublinhado essa relação indissociável entre crise da razão Moderna, de seus modos de conhecer e crise do Estado:

É assim que a questão do Estado encontra-se estreitamente imbricada com a do saber científico. Mas vê-se também que esta imbricação não pode ser simples. Pois o “povo” que é nação ou mesmo a humanidade não se contenta, sobretudo em suas instituições políticas, em conhecer; ele legisla, ou seja, formula prescrições que têm valor de normas. Exerce assim sua competência não somente em matéria de enunciados denotativos dependentes do verdadeiro, como também em matéria de enunciados prescritivos tendo pretensão à justiça. É exatamente esta, como se disse, a propriedade do saber narrativo, donde seu conceito é retirado, de encerrar ambas as competências, sem falar do resto.¹¹

11 LYOTHARD, J-F. *The Postmodern condition: a report to knowledge*. Translation from French: Geoff Bennington; Brian Massumi; Prefácio: Fredric Jameson. Manchester; Madison: Manchester University Press; University of Wisconsin Press, 1984 (fac-símile em pdf). “*The question of the State becomes intimately entwined with that of scientific knowledge. But it is also clear that this interlocking is many sided. The “people” (the nation, or even humanity), and especially their political institutions, are not content to know they legislate, that is, they formulate prescriptions that have the status of norms. They therefore exercise their competence not only with respect to denotative utterances concerning what is true, but also prescriptive utterances with pretensions to justice. As already said, what characterizes narrative knowledge, what forms the basis of our conception of it, precisely that it combines both of these kinds of competence, not to mention all the others*”. Disponível em http://www.abdn.ac.uk/idav/documents/Lyotard_-_Postmodern_Condition.pdf, p. 31. (tradução de Ricardo Corrêa Barbosa para a edição brasileira, LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p.56.

Em sua análise, Lyotard adiciona à ideia de esgotamento da Modernidade, avançada por Touraine, o conceito central de conhecimento como *narrativa*. Entender o conhecimento como narrativa significa entendê-lo como produção de sujeitos geográfica e historicamente situados, movidos por interesses específicos, não como resultado da apreensão ideologicamente isenta de uma lei universal. Ao colocar de ponta a cabeça o projeto Moderno, esse argumento inquina também as formas sociais a que ele dera origem.

No que tange mais especificamente ao campo do Direito, não surpreende ver que essa visada dita pós-moderna se traduz, em termos práticos, em uma profunda crise de legitimidade de seus conceitos tradicionais. Era inevitável que essa crise de categorias fundantes do jurídico afetasse todas as instituições voltadas à sua manutenção e reprodução, como é o caso da Universidade.

Em sua versão tradicional Moderna, a estrutura dos cursos de Direito, bem como seus currículos e métodos espelham e autorizam-se a partir dessa crença de que o conhecimento científico pressupõe um olhar neutro sobre um objeto estável e bem definido. O longo debate do Direito, *como ciência* ainda gravita, significativamente, sobre a possibilidade de submeter o jurídico aos mesmos princípios metodológicos que garantem o prestígio de outras áreas.

Corolário dessa crença de que o requisito para que o Direito se constitua como ciência é a suposição de que ele deva constituir um objeto específico de estudo, com contornos bem definidos que delimitem nitidamente suas fronteiras com outros saberes. Em outros termos, para os adeptos dessa perspectiva, o caráter científico do Direito solicita a construção de um *objeto puro*, não contaminado por outras dimensões da vida.

O formidável e extenso prestígio de que ainda hoje goza o paradigma positivista no âmbito do discurso jurídico parece se fundar, assim, em sua capacidade de traduzir para o Direito as premissas centrais da razão Moderna. De fato, a naturalização dessas premissas no âmbito acadêmico, em geral, traduziu-se na naturalização correlata da ideia de que pensar Direito como ciência era pensá-lo a partir da matriz positivista.

Esta visada sobre o objeto implica o entendimento de que seu ensino solicita instituições capazes de instilar em seus alunos uma determinada *disciplina intelectual* que, afastando-os do senso comum, possa capacitá-los a empreender uma análise *científica* dos problemas sobre os quais se debruçam. Distanciando-se do formato que caracterizara o ensino do Direito na Idade Média, por exemplo, a pedagogia Moderna produziu instituições universitárias que se estruturam a partir da *fragmentação disciplinar* e da *progressão seriada e cumulativa* dos conteúdos.¹²

12 Discuti com mais vagar esta relação em *Ainda precisamos da sala de aula? Acadêmica Livre*, 2015 (no prelo).

Os paralelos com a lógica industrial de produção e com o projeto disciplinador Moderno, para utilizar a perspectiva de Michel Foucault,¹³ não são acidentais e têm sido esmiuçados por alguns dos intelectuais mais influentes de nosso tempo. Esse modelo de fragmentação disciplinar e progressão seriada tornou-se também prevalente no Brasil. Quando se observa o histórico de mudanças nos currículos mínimos e disciplinas obrigatórias em nossas faculdades de Direito, torna-se bastante claro o caráter eletivo dessa forma de estruturação da academia.

Sobretudo a partir do século XX, no cotidiano das instituições de ensino brasileiras, essa concepção dos requisitos para a adequada formação jurídica se traduziu, com efeito, em desenhos de curso que segmentavam um conteúdo supostamente unitário em seções a serem apresentadas sequencialmente aos alunos (v.g. Direito Civil I, II, III...), estratégia que tinha como pressuposta a ideia de que a apresentação ordenada das partes levaria à compreensão abrangente do todo.

Essa moldura institucional harmoniza-se à perfeição, com a ideia de especificidade do objeto jurídico a que se aludiu acima. A segmentação do objeto só se torna possível, de fato, se seus contornos estão nitidamente traçados e insulados de outras *disciplinas*. Não é de espantar, portanto, que as faculdades de Direito destinem a esmagadora maioria de sua carga horária às matérias *especificamente* jurídicas; o que significa dizer, fundamentalmente, à dogmática. Disciplinas que versem sobre outros conteúdos ou temas, as chamadas disciplinas auxiliares, propedêuticas, ou zetéticas, são tipicamente alocadas nas franjas do curso (ou no início, ou ao final, muitas vezes como eletivas) uma vez que o coração do currículo é reservado, como esse paradigma entende deva mesmo ser, aquelas matérias *verdadeiramente jurídicas*.

Desse ponto de vista, não há qualquer sentido em trazer a literatura, a pintura ou a música para dentro da sala de aula. Isto porque a validade mesma do discurso científico Moderno se estrutura a partir de sua libertação dos discursos da moral, da religião e da arte, todos vistos como suspeitos, tanto pela impossibilidade de comprovação *objetiva* da veracidade de seus objetos como pela subjetividade ou particularidade supostamente intrínseca a seus argumentos.¹⁴

Isto não quer dizer, é claro, que os atores envolvidos na construção acadêmica do sujeito como ciência não dessem valor ou não reconhecessem sentido a esses campos. Reconhecia-se a eles um papel social relevante ao mesmo tempo que se lhes negava lugar dentro de um debate científico do Direito. As

13 Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007; *A História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

14 cf. TAYLOR, C. *A Secular Age*. Harvard: Harvard University Press, 2007.

observações de Hans Kelsen, sobre a moral em seu clássico *Teoria Pura do Direito*, são emblemáticas desse modo de entender a *ciência jurídica*.¹⁵

Tão dominante tem sido a crença nesse modelo de Ciência que, quase um século após a obra de Kelsen, e em que pese o crescente prestígio das ideias de multi e transdisciplinaridade, ainda hoje as disciplinas enfocando a relação do Direito com a Arte são apresentadas, em sua esmagadora maioria, como não obrigatórias.

Decorre também desse entendimento do objeto jurídico como um objeto puro, insulado, a crença de que a dimensão prática da profissão, e o necessário diálogo entre saberes que ela requer, deva ser desenvolvida fora dos muros universitários. Na tradição do ensino jurídico brasileiro, é comum esperar-se que o futuro bacharel comece a trabalhar já no primeiro ano, para que possa familiarizar-se com uma dimensão concreta do funcionamento das instituições a que essa concepção de saber acadêmico programaticamente desconsidera.

Esse desconforto com a prática ajuda a explicar também uma desconfiança, que tem historicamente marcado a pesquisa jurídica nacional, em relação aos estudos empíricos. O aparente descompasso entre a adoção de uma concepção de Direito baseada no modelo da ciência Moderna e a resistência à abordagem empírica é mais uma evidência das graves dificuldades que assombam esse esforço de conciliação entre o modelo das ciências duras e o objeto jurídico. Não é simples, nem mesmo necessariamente factível, ajustar o viés *descritivo* da ciência Moderna a vocação *deliberativa* e *prescritiva* do Direito.¹⁶

Parece legítimo supor, assim, que o notável fortalecimento, em nosso tempo, dos estudos sobre Artes e Direito, e a ampliação de seu espaço dentro da Universidade, emane da falência, na pós-modernidade, da grande narrativa para o Direito conforme postulada pelo projeto Moderno. A aproximação contemporânea de dois campos antes considerados antagônicos e irreconciliáveis — a Arte, como terreno do indecível, da permanência da tensão e do conflito; o Direito, como instrumento de decisão, de supressão dos litígios — responde justamente à necessidade de superar, também na esfera dos estudos jurídicos, uma lógica de segmentação que perdeu simultaneamente o poder de explicar convincentemente a realidade e a capacidade de moldá-la com eficiência. O diálogo entre as diferenças incomensuráveis que caracteriza objetos e métodos em cada um desses campos deixa de ser visto como impossibilidade, tolice ou

15 “A pureza de método da ciência jurídica é então posta em perigo, não só pelo fato de se não tomarem em conta os limites que separam esta ciência da ciência natural, mas - muito mais ainda - pelo fato de ela não ser, ou de não ser com suficiente clareza, separada da Ética: de não se distinguir claramente entre Direito e Moral”. KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*, p. 53.

16 Cf. LOPES, José Reinaldo de Lima. *Regla y Compás, o metodologia para um trabalho jurídico sensato*. In: _____. *Observar la ley: ensayo sobre metodología de la investigación jurídica*. Madrid: Trotta, 2006. p 61-83.

anátema e surge como especialmente adequado à solução dos novos desafios e à construção de novas formas de conhecer e de agir.

De forma particularmente importante, o tipo específico de tensão que se estabelece entre o caráter instituído e instituinte dos discursos da Arte e do Direito passa a ser visto como verdadeiramente emblemático das novas formas de pensar o jurídico. Isto porque é justamente esse tipo de tensão que melhor permite evidenciar, por um lado, o eixo da *verdade como narrativa* (em oposição à *verdade objetiva* Moderna) e incorporar, por outro, um segundo eixo, que articula uma percepção mais refinada do impacto da *dimensão política do imaginário*¹⁷ na forma de se conceber, estruturar e aplicar o Direito.

O primeiro desses eixos — a verdade como narrativa — tem migrado para o centro de alguns dos debates jurídicos mais importantes de nosso tempo. Como resultado, ganham prestígio na área estudos que permitem um aprofundamento das diferentes formas de construção e funcionamento das narrativas — como é o caso da Arte, de maneira mais imediatamente notável, da Literatura.¹⁸

O aumento da respeitabilidade acadêmica de Artes e Direito, entretanto, não é o único desdobramento desse novo entendimento das relações entre narrativa e discurso jurídico. Vincula-se a ela, também, a paulatina superação de formas de aproximar as duas áreas que se limitavam a utilizar a Arte como ilustração para situações jurídicas (na linha do Direito *na* literatura, para retomar a classificação de Posner). Mais e mais, vão ganhando espaço estudos que superam a mera identidade temática que amiúde informava os trabalhos nesse campo — e que, no processo, tendiam a reforçar a ideia de que a aproximação era curiosa e interessante, mas contribuía pouco para análises mais substantivas do que é especificamente jurídico.

As análises de Foucault e Ost sobre a Antígona,¹⁹ além do já citado debate Dworkin-Fish sobre o funcionamento de textos literários e jurídicos, são indicativos de uma nova forma de construir esse diálogo: o funcionamento dos discursos, e suas implicações, tornam-se agora os objetos prioritários de estudo. As intuições de Wittgenstein sobre o papel central da linguagem para as formações sociais e o exercício do poder vão sendo confirmadas e expandidas por essa nova forma de investigação.

Por sua vez, o segundo eixo mencionado anteriormente — o impacto da *dimensão política do imaginário* na forma de se conceber, estruturar e aplicar o Direito — ganha também fôlego na mesma proporção em que perdem força leituras que preconizavam um lugar insulado ao jurídico dentro das práticas sociais. A ideia de que *o que não está nos autos não está no mundo*, que frequentemente se

17 TAYLOR, C. *Modern Social Imaginaries*. Durham; London: Duke University Press, 2003.

18 Penso aqui, sobretudo, em *Temps et récit*, Seuil, 1991.

19 Respectivamente em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (NAU, 2014) e *Contar a Lei* (op.cit.).

traduzia em *o que está no mundo não está nos autos*, foi sendo solapada pelo mesmo viés crítico que problematiza os discursos fundados nas premissas Modernas.

Os limites de um olhar exclusivamente *interno* sobre o Direito foram se tornando claros, primeiro, pelos severos desafios que a ele impunha o problema da interpretação e, depois, pelo reconhecimento do imbricamento inevitável entre desenhos institucionais, estruturas ideológicas e discursos de poder. Os estudos sobre Direito, ideologia e teatro no início da Era Moderna, que vêm se multiplicando nas últimas décadas, são exemplo desse viés de pesquisa que aborda o impacto de construções discursivas sobre ideias jurídicas.²⁰

Esse influxo *externo* para o incremento dos estudos sobre Artes e Direito é composto, no Brasil, por um influxo *interno*, que tem a ver com a insatisfação com nossos modos de ensino e de pesquisa em Direito mesmo dentro do horizonte definido pelas premissas (agora controversas) que os estruturavam. A insatisfação generalizada com a educação jurídica brasileira antecede o surgimento de críticas mais articuladas ao modelo Moderno. Era em seus próprios termos que o sistema de formação de juristas brasileiro parecia fracassar. Impugnados pelas críticas gêmeas de generalismo inócuo e tecnicismo estreito, ensino e pesquisa jurídica pareciam perder prestígio mesmo entre seus praticantes no país.

A participação no debate internacional sobre Artes e Direito, e a incorporação de suas premissas e metodologia, surgiu assim como um instrumento poderoso para enfrentar esse esgotamento a partir de sua raiz. Ressituando o Direito como discurso e prática, ela permite que se avance no entendimento não só de questões teóricas e tradicionalmente complexas (interpretação, jurisdição, validade, etc.), como também das especificidades do funcionamento das instituições jurídicas no Brasil. Não será acaso que esse fenômeno ocorra em concomitância com o da multiplicação de estudos sobre Direito e outros campos de pesquisa como a Economia, Finanças, Sociedade, etc. e com o aumento de prestígio das pesquisas empíricas.

É nesses termos que ganha relevância o ensino de Artes e Direito no Brasil hoje. Abandonando o beletismo diletante que por muito tempo, e de vários modos, caracterizou investigações na área, enfoques mais recentes a partir das categorias de *narrativa* e de *imaginário* têm se mostrado profundamente úteis para fazer avançar a compreensão tanto de temas estritamente jurídicos (contratos, direito autoral, direito penal),²¹ como para aprofundar a compreensão do complexo lugar do Direito em nossa sociedade.

20 Para exemplos recentes importantes cf. ARMITAGE, D. (ed.) *Shakespeare and Early Modern Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 2012; SKINNER, Q. *Forensic Shakespeare*, Oxford: Oxford University Press, 2014.

21 Como ilustração, veja-se: ABRAMOWICZ, S. *The Impossible Contract: Law, Parentage, and the Victorian Novel*. Columbia: Columbia University Press, 2007.

Minha experiência ao longo de dez anos ministrando o curso Artes e Direito (obrigatório para os alunos do primeiro ano na FGV DIREITO SP) tem procurado articular essa perspectiva. As aulas propõem aos alunos a tese central que as narrativas do Direito e da Arte são estratégias diferentes empregadas na busca da resolução do mesmo problema, que é o do sentido e das condições para o pleno florescimento dos indivíduos nas sociedades em que vivem.

Ao longo dos encontros em sala, discutem-se as implicações, por exemplo, do fato de os textos literários frequentemente se estruturarem a partir dos embates de um herói contra as dificuldades para a realização de seu objetivo (v.g. Ulisses tentando voltar para casa; Romeu e Julieta querendo casar-se; Raskolnikov buscando atingir a paz de consciência). Sugere-se que essa unidade básica reconfigura, a seu modo, algumas questões que são fundamentais para a forma como pensamos o jurídico. Aponta-se, assim, que o *objeto da busca* do herói tem necessariamente que ser percebido pelo leitor como *objeto legítimo* em razão das condições específicas daquele sujeito, dadas as condições concretas em que se encontra.²² De forma similar, os *meios* que ele emprega para atingir seu objetivo também devem ser considerados justos, permissíveis ou compreensíveis.

Vale dizer que o funcionamento das narrativas literárias supõe e requer daquele que as lê um juízo de valor a respeito de uma situação concreta ou, nos termos de Aristóteles, o exercício da *phronesis*, isto é, da capacidade de bem julgar aquilo que é bom em uma situação específica. Essa ponderação solicita a avaliação de fins e meios a partir da condição singular do sujeito que age. Esta ponderação que, como logo percebem os alunos, é vital para o Direito, não pode, contudo, ser realizada a partir, como observa Ian MacIntyre, apenas dos elementos que nos oferece a lógica formal ou a *razão pura* kantiana.²³ Ela supõe a habilidade de compreender e valorar sujeitos e opções historicamente situados, irredutíveis a universalizações homogeneizantes.

Essa habilidade fundamental ao jurista não pode, por sua vez, ser construída ou desenvolvida sem a compreensão de que toda narrativa, no singular (seja ela jurídica ou literária), implica e responde, necessariamente, a um conjunto de outras narrativas (verbais e não verbais) com as quais, como produto de cultura, necessariamente dialoga. Por isso, o desenho desse curso de Artes e Direito inclui em sua estruturação, programática e deliberadamente, um amplo conjunto de narrativas em outras linguagens (pintura, música, cinema, teatro, fotografia, grafite, etc.). Espera-se, com isto, que os alunos sejam capazes de expandir tanto sua capacidade de construir matrizes mais sofisticadas de pon-

22 Mesmo no caso do anti-herói, ou do protagonista moralmente perverso, o leitor deve ser capaz de que para aquela personagem tais objetivos eram legítimos.

23 MACINTYRE, A. *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1988.

deração jurídica, como sua percepção crítica do substrato ideológico que vai implícito em diferentes formas de ponderação.

Perceber que há um contínuo ideológico entre a estatutária e o teatro grego, por exemplo, ou entre os afrescos, a literatura e a teoria política medievais ajuda a aguçar o entendimento sobre as raízes mais profundas de que derivam ideias culturais de *justo* e de *belo*. No processo, ampliam-se as condições para uma reflexão mais sofisticada sobre algumas das categorias fundamentais para o Direito como instituição e como prática: v.g. sujeito, legitimidade, fontes, autoridade e universalidade da lei, responsabilidade, culpa.

Em que pese à necessidade permanente de ajuste que todo curso requer, a generosidade dos alunos tem feito com que os diálogos em sala venham se mostrando profundamente produtivos, testemunhando o enorme potencial de ganho de se adotar, para o ensino do Direito, uma perspectiva que incorpore os conceitos de *narrativa* e de *imaginário* à discussão do jurídico.

Referências

ABRAMOWICZ, S. *The Impossible Contract: Law, Parentage, and the Victorian Novel*. Columbia: Columbia University Press, 2007.

ARMITAGE, D. (ed.) *Shakespeare and Early Modern Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 2012; SKINNER, Q. *Forensic Shakespeare*, Oxford: Oxford University Press, 2014.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001; SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1987.

CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo Companhia das Letras, 1999.

_____. *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori, 1994.

DWORKIN, R. Law as Interpretation, *In Texas Law Review*, Vol. 60(1982).

FISH, S. "Working on the chain gang" *In* _____. *Doing what comes naturally*. Durham; London: Duke University Press, 1989.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007; *A História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Regla y Compás, o metodología para un trabajo jurídico sensato. In: _____. Observar la ley: ensayo sobre metodología de la investigación jurídica. Madrid: Trotta, 2006.

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

_____. *The Postmodern condition: a report to knowledge*. Translation from French: Geoff Bennington; Brian Massumi; Prefácio: Fredric Jameson. Manchester; Madison: Manchester University Press; University of Wisconsin Press, 1984.

MACINTYRE, A. *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1988.

OST, F. *Contar a lei*. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

TAYLOR, C. *A Secular Age*. Harvard: Harvard University Press, 2007.

TAYLOR, C. *Modern Social Imaginaries*. Durham; London: Duke University Press, 2003.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. *Critique de la modernité*. Paris, Librairie Arthème Fayard, 1992. Col. Les classiques des sciences sociales.

SHAKESPEARE E OS ESTUDANTES DE DIREITO

JOSÉ ROBERTO DE CASTRO NEVES²⁴

O questionamento da importância da literatura para o estudo e aperfeiçoamento do Direito começa com a seguinte indagação: por que o advogado deve ler? Aliás, não apenas o advogado, mas também o juiz, o procurador, o promotor, o legislador devem ler. Há boas razões para isso.

Em primeiro lugar, a leitura é fonte de prazer. Na leitura, conversa-se consigo mesmo. É uma descoberta interna. A alma se alimenta de sabedoria. O prazer passa pela certeza de que nós nos transformamos positivamente.

Além disso, o advogado, o juiz, o homem que de alguma forma trabalha com Direito precisa comunicar-se bem. Ele tem que dominar a língua, pois apenas assim poderá expressar precisamente suas ideias. Só se comunica bem quem lê. Com a leitura, aumenta-se o vocabulário e aprende-se as inúmeras formas de se manifestar.

Um terceiro motivo para ler encontra-se na habilidade de interpretar. No Direito, tudo passa pela interpretação, pela arte de extrair o sentido das coisas. A boa literatura vai demandar precisamente esse exercício de interpretação, ferramenta essencial ao aplicador do Direito.

Por fim, a leitura nos permite compreender melhor o ser humano. Independentemente do ponto em discussão, o Direito sempre estará tratando, em última análise (e por vezes indiretamente), do ser humano. As virtudes e os defeitos do ser humano são desnudados na literatura, permitindo ao leitor refletir sobre a natureza do homem. Vaidade, humildade, gratidão, ciúme, ganância, desprendimento, despeito, honra e tantos outros sentimentos inerentes à nossa condição ali são dissecados. Na literatura, nós nos aproximamos do que nos é comum e somos dados a conhecer melhor o que não nos é tão comum assim.

24 Doutor em Direito Civil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Direito pela Universidade de Cambridge, Inglaterra. Professor de Direito Civil da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV-Rio). Advogado. Autor, entre outras obras, do livro *Medida por Medida — O Direito em Shakespeare*, 3ª ed., Rio de Janeiro, GZ Editora, 2014.

Sem ler, o legislador não compreenderá o alcance das regras que edita; o juiz não se sensibilizará para o efetivo problema que reclama a sua decisão; e o advogado não conseguirá expor suas verdades. Sem ler, a nossa humanidade perde e se apequena.

Shakespeare preenche perfeitamente todas as funções acima elencadas.

Nem todos sabem que Shakespeare, um dramaturgo inglês que viveu na virada do século XVII, escrevia suas peças também pensando nos estudantes de direito. Isso porque grande parte de seu público era formado por advogados e estudantes.

Comumente, as companhias teatrais exibiam-se nas guildas de advocacia de Londres, chamadas “Inns of Court”, locais onde residiam os estudantes de direito. Há registros de que *A Comédia de Erros*, *Noite de Reis* e *Troilo e Créssida* tiveram suas estreias apresentadas nesses Inns. Em tais ocasiões, a plateia era praticamente constituída de advogados, professores e de estudantes de direito. Os homens ligados ao mundo jurídico eram um público certo das peças. Natural, portanto, que Shakespeare discutisse com eles, versados em direito, os temas legais que viriam a ser tratados. Esse fato também explica o motivo de haver nas peças shakespearianas tantos julgamentos. Veja-se que dois terços das peças de Shakespeare (ou seja, mais de vinte delas) têm cenas de julgamento.

Na Inglaterra de Shakespeare, os julgamentos legais, tanto de natureza penal quanto civil, atraíam enorme público. Os temas submetidos aos Tribunais eram debatidos pelo povo, que, nas ruas, praças, bares e teatros, emitiam as suas opiniões. Shakespeare repercutia essas discussões em suas peças.

Em 1590, um médico judeu, nascido em Portugal, chamado Roderigo Lopez, se enrodilhou numa intriga e acabou acusado — ao que parece injustamente — de tentar envenenar a Rainha. Tratava-se de um dos poucos judeus que viviam em Londres naquela época (pois os hebreus foram expulsos da Inglaterra dois séculos antes). O processo de julgamento, ocorrido em 1594, foi um simulacro. Estava tudo arranjado para culpar o judeu, que acabou condenado e esquartejado em público. O seu corpo ficou exibido dependurado, todo retalhado. Shakespeare possivelmente assistiu a essa cena macabra. O antissemitismo voltou à pauta com o episódio. Esse fato seguramente influenciou o dramaturgo quando escreveu *O Mercador de Veneza*.

Apesar disso, Shakespeare não se rendeu aos estereótipos. Ele cria, no judeu Shylock, uma figura complexa e não uma personagem maniqueísta. Shylock manifesta sentimentos elevados. Sofre a dor da rejeição da filha, sente sua discriminação. Também o judeu de *O Mercador de Veneza* revela-se capaz de atos desprezíveis, como o desejo de vingança abusiva. Shylock é um ser huma-

no e não uma personagem. Somos forçados a desenvolver uma análise complexa da situação, abandonando os pensamentos simplistas. O preconceito é ridicularizado de uma forma sutil, porém poderosa.

O mesmo ocorre com *Ricardo II*. Essa peça também reflete uma discussão jurídica que pairava sobre a Inglaterra de então (mas que segue atual). Em 1558, morre a católica Maria I e abre-se uma nova discussão acerca da sucessão do trono inglês.

Numa interpretação estrita das regras legais de sucessão, Elisabeth I não deveria suceder sua irmã por parte de pai, Maria I (durante o reinado de Maria I, Elisabeth chegou a ser aprisionada por dois meses na torre de Londres, acusada de conspirar contra a irmã, e depois ficou confinada num castelo denominado Woodstock). A apreciação gelada das leis aplicáveis ao tema apontava a prima de Elisabeth I, Maria Stuart, a Maria “Rainha dos Escoceses”, como a legítima herdeira ao trono da Inglaterra. Maria Stuart era neta de Margareth, irmã de Henrique VIII e vinha de uma linhagem inequivocamente nobre (muito diferente da Elisabeth, filha de Ana Bolena, que não tinha sangue azul). A avó de Maria Stuart se casou com James IV da Escócia, o que a tornava herdeira do trono escocês.

Entretanto, a Maria Stuart era católica, enquanto Elisabeth I havia abraçado a religião anglicana, criada por seu pai ao romper com o Vaticano. Os nobres, que, na sua maioria, também aderiram à Igreja Anglicana, não viam com bons olhos ter que responder a um monarca católico.

Havia, portanto, uma tensão política no ar consistente em identificar como se deveria dar a sucessão real. Essa análise reclamava noções jurídicas. Elisabeth I acabou sucedendo sua irmã Maria I como rainha — até porque essa foi a vontade desta última. O tema da correta sucessão foi uma constante ao longo de todo do reinado de Elisabeth I, que durou extraordinários 45 anos. Há registro de um parlamentar que ficou anos preso na Torre de Londres apenas porque escreveu um artigo sobre a questão.

No começo do reinado, o problema gravitava ao redor da legitimidade. Maria Stuart foi aprisionada por quase 20 anos e, depois de participar de diversas conspirações contra a rainha, foi finalmente executada em 1587. Do meio e até o final do reinado de Elisabeth I, a dúvida passou a ser de quem a sucederia, pois a rainha jamais se casou e, oficialmente, não procriou.

Eis porque o tema era sensível: Ricardo II, o monarca retratado na peça do mesmo nome, não era um rei competente. Era, entretanto, o rei por direito. As qualidades particulares e subjetivas do monarca, a rigor, não justificavam, naquele momento histórico, seu cargo de rei. O rei mantinha a sua posição exclusivamente por motivos hereditários, pelo respeito às regras de sucessão, numa explicação teórica que passava pela invocação de um direito divino. Ha-

via, entretanto, o primo do rei, Bolingbroke, o querido do povo e dos nobres, talhado para liderar. Bolingbroke tinha a competência para ser rei, mas faltava-lhe legitimidade.

Tanto no momento histórico no qual Shakespeare escreveu a peça, como na particular situação de Ricardo II, a questão era a mesma: um rei, mesmo ruim para o Estado, deveria ser protegido e mantido no trono? O que era melhor: respeitar a regra da hereditariedade, ou proteger o Estado, admitindo que a pessoa mais capacitada governe? O que vale mais: a incompetência legítima ou a competência ilegítima?

O espectador de Shakespeare era convidado a essa reflexão, de conteúdo valorativo e de contornos jurídicos.

Em 1597, deu-se o rumoroso caso de uma jovem, Katherine Hamlett (aten-te-se ao nome da moça!), que se afogou numa parte rasa do rio Avon, em Tiddington. Discutiui-se, na ocasião, se houve suicídio, o que impediria a jovem de receber um enterro cristão. Naquela época, entendia-se que os suicidas não poderiam ser enterrados em solo sagrado. Depois de um julgamento que ganhou a atenção do povo, acabou-se por entender que a jovem Hamlett (com dois 'tt') morrera por acidente. Com isso, ela poderia ser enterrada ao lado da igreja, como era costume de então.

Shakespeare reproduz essa discussão em *Hamlet*. Na peça, Hamlet tem uma história de amor inacabada com Ofélia. Embora exista um sentimento entre eles, as circunstâncias abortam o romance. Polônio, pai de Ofélia, é morto acidentalmente por Hamlet. O príncipe aparenta loucura e rejeita Ofélia. Esta, com a perda do pai e a aparente loucura de Hamlet, suicida-se — pelo menos ao que tudo indica, pois fora encontrada afogada nas margens de um arroio.

Dessa situação funesta surge um tema jurídico. Isso porque, como acabou de se explicar, de acordo com a lei canônica, aplicada à época de Shakespeare para as questões relativas a enterros, não se poderia enterrar os suicidas nos cemitérios, em regra relacionados à Igreja. Os coveiros discutem exatamente a aplicação das regras em relação a Ofélia:

Ato Quinto

Cena primeira: Um cemitério.

Entram dois Coveiros com pás, etc.

Primeiro Coveiro — E deve ser sepultada em terra santa aquela que voluntariamente conspira contra própria salvação?

Segundo Coveiro — Posso dizer-te que é para ela. Portanto, cava logo a sepultura que vai recebê-la. O comissário já examinou o caso e decidiu que o enterro seria cristão.

Primeiro Coveiro — Como pode ser isto, a não ser que ela se haja afogado em defesa própria?

Segundo Coveiro — Foi assim que acharam.

Primeiro Coveiro — Deve ter sido “se offendendo”, não pode ter sido de outra maneira. Porque aqui está o ponto: se eu me afogar intencionalmente, isto denota um ato e um ato tem três partes que são: agir, fazer e executar. Ergo, ela se afogou intencionalmente.

Segundo Coveiro — Mas escuta, compadre coveiro...

Primeiro Coveiro — Com licença. Aqui está a água; bom, e aqui está o homem; bom. Se o homem vai em direção desta água e se afoga, queiras ou não, o caso é que vai. Presta bem atenção. Mas se a água vai até ele e o afoga, ele não se afoga a si mesmo; *ergo*, aquele que não é culpado da própria morte, não encurta a própria vida.

Segundo Coveiro — Mas a lei é assim?

Primeiro Coveiro — Exatamente assim! Lei baseada na informação do comissário.

Segundo Coveiro — Queres que te diga a verdade? Se essa não fosse uma dama da pobreza não teria tido uma sepultura cristã.

Primeiro Coveiro — Disseste tudo. E o mais triste do caso é que os grandes tenham mais facilidade neste mundo do que têm os demais cristãos para afogar-se ou para enforcar-se! Manda-me daí a pá! A verdade é que não existem gentis-homens de nobreza mais antiga do que os jardineiros, os cavadores e os coveiros. Exercem a profissão de Adão.²⁵

25 “First Clown: Is she to be buried in Christian burial when she wilfully seeks her own salvation?

Second Clown: I tell thee she is; therefore make her grave straight.

The crowner hath sate on her, and finds it Christian burial.

First Clown: How can that be, unless she drown’d herself in her own defence?

Second Clown: Why, ’tis found so.

First Clown: It must be se offendendo; it cannot be else. For here lies / the point: if I drown myself wittingly, it argues an act; and an / act hath three branches-it is to act, to do, and to perform; / argal, she drown’d herself wittingly.

Second Clown: Nay, but hear you, Goodman Delver!

First Clown: Give me leave. Here lies the water; good. Here stands the / man; good. If the man go to this water and drown himself, it is, / will he nill he, he goes- mark you that. But if the water come to / him and drown him, he drowns not himself. Argal, he that is not / guilty of his own death shortens not his own life.

Second Clown: But is this law?

First Clown: Ay, marry, is’t- crowner’s quest law.

Second Clown: Will you ha’ the truth an’t? If this had not been a / gentlewoman, she should have been buried out o’ Christian burial.

First Clown: Why, there thou say’st! And the more pity that great folk / should have/ count’nance in this world to drown or hang themselves / more than their even-Christian./

Os coveiros discutem precisamente se Ofélia suicidou-se ou não. A conversa segue um raciocínio incrivelmente lógico e jurídico, servindo de lição para o conceito de causalidade. Se houve um suicídio, Ofélia não poderia, de acordo com a lei aplicável, ser sepultada no campo santo.²⁶ Essa era a norma em toda a Inglaterra de então. Diante disso, o tema em debate consistia em saber se Ofélia estava ou não sã, isto é, se ela tinha ou não consciência do que fazia. Se ela estivesse fora de seu juízo, não se poderia considerar um suicídio e, logo, ela poderia ser enterrada dignamente.

Como explica o coveiro, cabia ao “comissário” indicar a natureza da morte e se o falecido tinha consciência de seu ato. O Bardo não perde a ocasião para registrar que sendo a “Lei baseada na informação do comissário”, haveria como a norma ser aplicada de forma diferente aos “grandes”.

Rei Lear foi também inspirada numa discussão jurídica real. Deu-se, em 1603, um comentado processo judicial em Londres, no qual duas filhas mais velhas de um nobre queriam ver reconhecida a senilidade do pai — o que faria delas administradoras da fortuna paterna —, enquanto a filha mais nova desse mesmo nobre defendia o genitor. O nome da filha mais nova era Cordell — quase igual à Cordélia, personagem da filha mais nova de Lear na peça shakespeariana.

Em *Rei Lear*, o monarca que dá nome à peça imagina dividir seu reino entre as três filhas, mas acaba, movido pela ira e pela vaidade, deserdando exatamente Cordélia, a filha que lhe era mais fiel. Para promover a partilha, Lear pediu às filhas que expressassem o amor que sentiam por ele. Enquanto as duas mais velhas adularam o pai, Cordélia disse-lhe apenas que o amava tal como uma filha deve amar um pai, nem menos, nem mais. Depois, as duas outras filhas revelam enorme ingratidão e deixam o pai, já sem poder, ao relento, com sua lucidez comprometida.

É certo que Shakespeare discutiu a demanda judicial da Cordell original, assim como sua plateia teve conhecimento do caso verdadeiro. Afinal, poderiam as filhas colher algum proveito decretando a loucura do rico pai?

Macbeth, outra grande tragédia de Shakespeare, também teve sua gênese num processo judicial. No final de 1605, foi desmantelada uma conspiração contra o Rei James I, que sucedera Elisabeth I. O plano era ousado. Um grupo de descontentes opositores cavou um túnel por debaixo da Câmara dos Lordes e alocou diversos barris de pólvora no subsolo do Parlamento Inglês.

Come, my spade! There is no / ancient gentlemen but gard'ners, ditchers, and grave-makers. They / hold up Adam's profession.” (Ato V, Cena1)

26 Em 1885, Rocellus Sheridan Guernsey apresentou uma tese perante a The Shakespeare Society of New York denominada *Ecclesiastical Law in Hamlet: The Burial of Ophelia*, na qual defende o profundo conhecimento do Bardo acerca das normas referentes ao enterro de suicidas (Rocellus Sheridan Guernsey, *Ecclesiastical Law in Hamlet: The Burial of Ophelia*, New York, Brentano Bros., 1885, p. 9).

Pretendia-se detonar a carga mortífera no dia 5 de novembro de 1605, exatamente quando o James I estivesse abrindo os trabalhos no Parlamento. Com a explosão, não apenas o rei, mas boa parte da nobreza morreria.

Os conspiradores, majoritariamente ingleses e católicos (diferentemente do rei, que era escocês e convicto protestante), foram descobertos pouco antes de executar seu plano, que ficou conhecido como o “Gunpowder Plot”, ou seja, a conspiração da pólvora. Muitos dos conjurados eram pessoas conhecidas de Shakespeare — um deles era de Stratford-upon-Avon e, portanto, conterrâneo do Bardo. Houve um julgamento que, claro, ganhou a atenção de toda a gente.

Shakespeare finaliza *Macbeth* em 1606, marcado pelos ecos dessa conjuração. Matar o rei não estava certo, mas Shakespeare sabia que os conspiradores não eram delinquentes.

Os homens são capazes de atos horrendos e, ainda assim, preservem a sua humanidade. Os homens não são seres simples e o seu julgamento também não pode ser simples. Shakespeare provocava sua plateia a essas complexas análises.

Tome-se, ainda, a discussão jurídica que existe em *O Conto de Inverno*, uma das últimas peças de Shakespeare. Nela, o rei, enquanto possessor, dá duas ordens radicais aos seus criados. A Camilo, pede que envenene o inocente Políxenes, seu amigo, porquanto crê (equivocadamente) que sua mulher o traiu com ele. A outro criado, Antígono, o rei manda que abandone a sua pequena e indefesa filha. Duas determinações absurdas impostas pelo soberano. O primeiro criado, Camilo, ao ver a injustiça da ordem, recusa-se a cumpri-la e não executa um inocente. O segundo atende ao ordenado, mesmo ciente do equívoco da regra de abandonar uma criança, pois acredita estar cumprindo seu dever — atender à ordem emanada do rei —, independentemente da análise de seu conteúdo.

Eis o combate entre regra jurídica (no caso, a ordem do rei) e a moral (pois a determinação é ostensivamente errada e cruel). Trata-se de um dos mais complexos temas jurídicos, cuja solução desafia o homem.

Na peça, Antígono, o criado de subserviência cega, sofre uma morte horrível. Depois de abandonar Perdita, a pequena filha do rei, seu navio afunda em decorrência de uma tempestade. Ele sobrevive, mas é devorado por um urso (!?!). Essa é, possivelmente, a mais peculiar morte narrada por Shakespeare. Já Camilo, que se nega a obedecer à ordem injusta, tem um final feliz, reconciliando-se com o rei e casando-se.

Existe essa opção: cumprir ou não a determinação legal de acordo com uma análise particular do destinatário da regra? Shakespeare registra: “Um bom criado não faz tudo o que manda o amo, só o que for justo.”²⁷ Eis uma discussão filosófica e profunda acerca do vigor e da força das leis. O Estado

27 “Every good servant does not all commands/No bond but do just ones.” (Cimbelino, Ato V, Cena 2)

tem um poder absoluto, ou esse poder apenas se justifica quando direcionado a um fim legítimo? Michel de Montaigne, contemporâneo de Shakespeare, anotou que “as leis possuem crédito não porque são justas, mas porque são leis. É o fundamento místico da autoridade delas.” Seguindo seu pensamento, arrematava: “quem as obedece por serem justas, não dá a obediência devida a elas.”²⁸ Essa não parece ser a opinião do dramaturgo. De toda forma, o tema estava lançado, para que o espectador, muitas vezes um estudante de Direito, pensasse e refletisse.

Outros exemplos poderiam ser colhidos da obra de Shakespeare, que demonstram a profunda força do mundo jurídico, no cânone do mais importante dramaturgo da história ocidental.

O prazer de ler Shakespeare, portanto, também passa por descobrir os muitos aspectos jurídicos que permeiam suas peças. As singulares inteligência e sensibilidade do Bardo tornam riquíssimas as discussões jurídicas abordadas na sua obra, tanto pela forma como pelo conteúdo. Os estudantes de direito agradecem.

Vivemos no mundo das informações. Jamais a humanidade foi tão bem informada. Sabe-se imediatamente de um trem descarrilhado em Bombaim, na Índia, e do nascimento de um urso Panda em algum rincão isolado da China. Mas isso é informação. Amanhã, essas informações têm pouca utilidade. Cultura é diferente. A cultura também é composta de informações, porém aquelas que moldam a nossa civilização. Na cultura se encontram os alicerces morais. Por que entendemos que algo é certo ou errado? Por que concordamos que algo é belo ou feio, bom ou mau? O motivo está em que todos temos arraigados valores que nos foram entregues por aqueles que vieram antes de nós, que, por sua vez, receberam da geração anterior e assim sucessivamente. Essa tradição, a entrega de geração a geração, é construída pela cultura. A Bíblia é cultura. A Ilíada e a Odisseia são cultura. Ésquilo, Sófocles e Eurípedes também. O Tao Te Ching é cultura. Dante, Shakespeare, Cervantes, Dostoiévsky, Machado de Assis. Cultura. Apenas munidos dos valores contidos na boa literatura seremos capazes de transferir adiante o legado da nossa civilização.

Não basta ao estudante de direito conhecer as leis, a orientação da doutrina e da jurisprudência. É preciso que pense sobre o que conhece, a fim de aprimorar o sistema e, por consequência, a sociedade. A literatura é a mais poderosa ferramenta para essa fundamental reflexão.

Tenho uma experiência muito rica com o curso ‘Direito e Shakespeare’, na FGV DIREITO RIO. Sintomaticamente, as aulas ganham outra dimensão à me-

28 O pensamento é registrado pelo professor de História de Direito da Universidade de Florença, Paolo Grossi, *Mitologias Jurídicas da Modernidade*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2007, p. 38.

dida que os alunos se inteiram da importância da obra do dramaturgo e da sua aplicação prática. Quando se extrai, por exemplo, de *Romeu e Julieta*, lições de Direito Público, inicialmente despercebidas, cria-se uma natural curiosidade para encontrar, nas peças de Shakespeare, outras alusões ao mundo jurídico. Felizmente, ao longo das aulas, acha-se uma quantidade colossal de referências legais no cânone.

Ao estudar Shakespeare com os futuros advogados, vejo despertar essa extraordinária aptidão, consistente em identificar o fenômeno jurídico onde ele estiver.

Referências

GUERNSEY, Rocellus Sheridan. *Ecclesiastical Law in Hamlet: The Burial of Ophelia*, New York, Brentano Bros., 1885.

GROSSI, Paolo. *Mitologias Jurídicas da Modernidade*, Florianópolis, Fundação Boiteux, 2007.

A *SUMMA LEX* DE CÍCERO

CARLOS GUSTAVO DIREITO¹

I — Introdução

O presente trabalho tem por escopo demonstrar a importância do estudo do pensamento ciceroniano para se entender as grandes questões da filosofia do Direito na atualidade.

Na realidade, Cícero produz por meio de um subterfúgio intelectual, pois se utiliza da linguagem dialogal, uma obra fundamental para o estudo do direito que é o Tratado das Leis. Neste Tratado, que é uma continuidade ao seu trabalho anterior voltado para a questão política republicana (Tratado da República), Cícero traz a lume a chamada *summa lex*, isto é, a Lei Suprema que governa nosso senso de Justiça.

Acolhendo as sugestões de seu irmão e do seu melhor amigo, Cícero constrói com base em toda a sua experiência jurídica um texto de filosofia do direito no qual aborda os principais pontos de questionamentos nesta área, válidos até os dias atuais.

Com efeito, ao propor uma teoria das leis, Cícero enfrenta a questão dos princípios gerais do Direito e a sacralização deste, além de abordar a condição do homem perante as divindades e perante aos seus iguais, a solidariedade e unidade inerentes à raça humana e os seus corolários julgamentos morais.

Fixa-se, então, Cícero, após discorrer sobre os temas acima citados, na importância da força da consciência humana como fruto de criação do Direito e na observação da lei fundada sobre a natureza. Nesta consciência humana residiria, para Cícero, o fundamento de validade da lei suprema (*summa lex*) que nos conduz a decisões justas e nos afasta das chamadas leis usurpadoras e conseqüentemente da injustiça.

Dessa forma, pretende-se aqui demonstrar, mesmo que de forma sucinta, o caminho que Cícero tomou para construir o que nós podemos chamar de

1 Juiz de Direito. Professor de Direito Romano da PUC/RJ. Mestre e Doutor em direito pela UGF/RJ.

uma teoria das leis e como essa teoria ainda tem aplicação e validade para o estudo da filosofia do direito nos tempos atuais.

II — A República de Cícero

É impossível entender Roma e sua República sem que se conheça o pensamento de Cícero. Ao se afastar da atividade política, em razão de seu banimento por força do conflito político com Clódio, Cícero escreveu, entre 54 e 51 a.C., dois tratados complementares de filosofia política: o Tratado da República, publicado no verão de 51 e o Tratado das Leis, publicado *post mortem* (Plutarco, III)².

O Tratado da República é considerado o primeiro tratado sobre teoria política na literatura latina (Everitt, 2003) e contém a mais antiga história de Roma que chegou até nós, revelando uma profunda reflexão do autor sobre política, sociedade e Império.

Seguindo o modelo aristotélico³ de diálogos e afastando-se da visão utópica de Platão, Cícero se aproxima de Políbio ao se utilizar, como base da sua reflexão política, a experiência histórica e a sua vivência política. Cícero busca apoio nos filósofos estoícos e nos céticos para, mesmo por força de sua formação em retórica, defender que a argumentação válida é a que serve à persuasão. Para ele, a verdade seria o poder de convencer o auditório, pois o importante é transmitir uma mensagem a um público vasto e não propriamente a essência do argumento em si.

Em suas origens Cícero não possuía uma ascendência aristocrática, apesar de sua família que era do interior possuir recursos financeiros (sua mãe era da ordem dos equestres), isto não o impedia de adotar um discurso elitista em termos de posições políticas, sociais e culturais. A preocupação com a forma do discurso e com a formação do orador foi objeto de crítica de

2 Em introdução a obra de Erasmo de Roterdã, Diálogo Ciceroniano, a professora Elaine C. Sartorelli, explicará que durante a Idade Média, sobretudo em seu início, os humanistas poderiam ser divididos em estritos, aqueles que imitavam o pensamento de Cícero a tal ponto de utilizar somente as palavras que haviam sido por ele empregadas e os ecléticos, que misturavam o pensamento de Cicerone a outros pensamentos, todavia sem abandonar a ideia central do aludido pensador romano. Isto mostra que o início do humanismo no mundo foi marcado de alguma forma pelo pensamento de Cícero, o que comprova a sua influência na evolução do pensamento político moderno (Diálogo Ciceroniano, Editora UNESP, 2013).

3 Nas lúcidas lições da Professora Cláudia Beltrão: “A forma dialógica dos tratados de Cícero se aproxima mais do modelo aristotélico do que do modelo platônico (são escritos *Aristotelius mos*), pois: não são construídos pelo mecanismo da maiêutica, e sim pela atribuição da palavra aos interlocutores por turnos longos, até que tenham esgotado seus argumentos. Além disso, a figura do autor se insere (geralmente “encarnada” numa das personagens) com a função de “reger” o diálogo conceitual que se descortina ao leitor, influenciando os rumos da discussão. Por fim, o modelo aristotélico inclui um prólogo (segundo os gêneros dramáticos), que introduzem o cenário, até que os interlocutores entrem em cena, enquanto o modelo platônico prescinde de um narrador”.

autores posteriores que o consideraram mero repetidor das palavras gregas (Voegelin, 2011).

Ainda que se aceitem as críticas direcionadas a Cícero no sentido de não haver inovado o pensamento filosófico e político, a sua importância ultrapassa estes limites acadêmicos, na medida em que suas obras retratam o pensamento republicano dos *optimates* do final da República romana, uma vez que o próprio Cícero foi personagem ativo dentro do seu contexto histórico.

Ademais, a disputa entre o homem de ação (o político) e o de contemplação (o filósofo) foi o mote retratado no início do diálogo que compõe o Tratado da República, com considerações a respeito da antinomia entre a contemplação e a ação, refletida no embate entre as questões celestiais e as humanas (Rep. I, XII e XVII).

Não é demais repetir que Cícero privilegiava o homem de ação, em detrimento ao homem contemplativo, apesar de reconhecer a importância de se reservar um tempo para meditar sobre as experiências vividas, tal como ele mesmo fez ao ser banido temporariamente da política, quando teve a oportunidade de escrever seus dois tratados.

Note-se que, em seu Tratado sobre a República, Cícero elege um período histórico semelhante ao que vivia, para expor pela voz de Cipião Emiliano sua ideia de República, focada sobretudo na proteção da coisa pública e na vedação do uso do poder para a promoção pessoal. Essa sua ideia terá um desdobramento lógico quando o autor tratar das leis em sua obra subsequente, o Tratado das Leis, uma vez que Cícero se mostrará sempre crítico às chamadas “leis de ocasião” e também as “leis da força”.

O período retratado na República, as férias latinas do ano de 129 a.C., lembrava além das grandes vitórias do exército romano sobre os inimigos externos e a consolidação destas conquistas, o surgimento de famílias e de políticos de relevo oriundos de classes que não pertenciam originariamente ao patriciado, era o fortalecimento da chamada *nobilitas*. Aquele período representava também o embate entre o que o autor considerava um discurso populista (popular) e perigoso marcado, sobretudo pelo modelo Cesarista e o discurso conservador (*optimates*) e mantenedor da tradição, defendido pela família de Cipião e pelo próprio Cícero.

Assim, o momento escolhido por Cícero para expor pelo recurso da ficção sua ideia de política e de poder assemelhava-se ao período histórico por ele vivenciado no final da República e do seu embate entre os pensamentos populista e conservador. Ao antagonismo da época eleita por Cícero entre a família dos Cipião e dos Gracos, comparava-se a disputa entre Cícero e Clodius ⁴,

4 A inimizade entre Clodius e Cícero surgiu em razão de suposto envolvimento do primeiro com a mulher de César e o questionamento perante o Senado do segundo sobre o compor-

quando do afastamento do primeiro da atuação política. Nas suas reflexões políticas expostas no seu Tratado, o autor busca dar respostas à grave crise moral e institucional, que, no seu modo de ver, se iniciara na época dos Gracos, com o uso do poder de forma pessoal à margem da legalidade, como era o modelo adotado pelos Generais Mario, Sila, Pompeu e César e o uso da violência política, através de assassinatos, proscricções e fomento de guerra civil.

Cícero se volta ao passado para traçar um paralelo entre a tradição romana e o momento final da República romana. Traz a ideia da monarquia temperada (Rep. I, XLV) e não o modelo de realza que existiu na Roma arcaica ou mesmo aquele proposto pelos Generais que acenderam pela força ao poder durante a República tardia. Na realidade, após a morte de Júlio César, Cícero acreditou que o fortalecimento de Augusto (que depois o trairá) representava, ao mesmo tempo, o enfraquecimento de Marco Antonio, exemplo de prodigalidade e insanidade para o autor, pois populista e agressivo e o retorno às tradições romanas propostas por um descendente de uma das famílias fundadoras. Ressalte-se, entretanto, que, na linha exposta por Cláudia Beltrão (2010, p 42) nos filiamos à corrente que entende que Cícero não oferece em sua obra qualquer tipo de teoria do principado, pressagiando o regime de Augusto ou qualquer tipo de reabilitação da monarquia.

Diferente da realza, o poder imperial era uma delegação, uma missão confiada a um indivíduo pretensamente escolhido ou aceito pelo povo romano. Mesmo que se aceite a concessão do *imperium* real por meio da vontade do povo, a *Lex curiata de imperium*, o rei uma vez entronizado possuía poder absoluto sobre os seus súditos. No Império, a sucessão de imperadores seria, em tese, uma “cadeia perpétua de delegações”. As medidas tomadas por um príncipe só continuariam válidas após a sua morte se confirmadas por seu sucessor; “nesse sentido, conclui Mommsen, o imperador não é um rei” (Veyne, 2009,p.01). A palavra República, durante o Império, não deixará de ser pronunciada em momento algum. Veyne ensina que sob o Antigo Regime, o indivíduo estava a serviço do rei; um imperador, ao contrário, servia à República. O imperador não reinava para a sua própria glória, como um rei, mas para a glória dos romanos; suas conquistas e vitórias visavam única e exclusivamente ao benefício da glória *romanorum* (do povo romano) ou da glória da *rei publicae* (da

tamento da esposa do então *Pontifex Maximus* (Plutarco, XXVIII). Cícero foi banido da vida pública após projeto apresentado por Clódio, Tribuno da Plebe, no sentido de impedir que qualquer romano ajudasse cidadão que tenha levado à morte outro cidadão romano. A medida foi direcionada a Cícero que anos antes havia induzido o Senado a condenação e execução à morte dos conspiradores do chamado “caso Catilina”, sem que houvesse qualquer tipo de possibilidade de recurso ao povo (*provocatio ad populum*) o que era absolutamente contrário a tradição romana de condenar à morte um romano sem lhe garantir recurso ao povo.

coisa pública). O mérito do príncipe reside não em ter sido poderoso ou bom, mas em haver salvado ou restaurado a República. Mesmo que não se possa dizer que Cícero anteviu o Império de Augusto pode-se conjecturar que Augusto seguiu de alguma forma as idéias centrais do pensamento ciceroniano, sobretudo no que diz respeito à manutenção do *status quo*.

O regime imperial não mantinha sua fachada republicana por meio de uma ficção, mas à custa de um compromisso; o príncipe não podia nem desejava abolir a República, pois esta lhe era imprescindível, sem a ordem senatorial, sem os côsules, os magistrados e promagistrados, o Império, destituído de sua coluna vertebral, ruiria (Veyne, 2009,p. 08).

O sistema de monarquia temperada romano erguia-se sobre a classe dirigente, que era a nobreza senatorial, pelo menos até o século III e por isso agradava ao pensamento político conservador de Cícero, pois as famílias senatoriais constituíam uma potência com a qual era preciso contar; pois haviam conservado suas riquezas. Entre a nobreza e Otávio Augusto, firmou-se inicialmente um compromisso com seus sucessores. Infelizmente era um pacto frágil, fadado a engendrar um conflito perene, porque era contraditório que o príncipe fosse, ao mesmo tempo, todo-poderoso e um simples mandatário.

No principado imposto por Augusto o Príncipe era o todo-poderoso, pois a razão de seu cargo estava na concepção romana de poder, de *imperium*, o poder absoluto e completo (o mesmo de um oficial no campo de batalha, detentor do direito de vida e de morte sobre seus homens, em que desobediência e delito não se distinguem).

Não é demais repetir que desde a realeza o *imperium* era o poder absoluto nos assuntos temporais civis, militares e religiosos, e um crime cometido contra o rei era considerado um sacrilégio, passível de pena de morte. (Rolim, 2008,p.17). Este poder era acrescido dos poderes de organizar o Estado, declarar guerra e celebrar a paz foi mantido tanto durante a República, na figura do ditador temporário, como no Império através do príncipe.

Assim, o *imperium* no Principado era depositado nas mãos de um único homem, tal como na realeza, ao invés de ser dividido entre diversos magistrados. Todavia, tal como na República este *imperium* era limitado pela proteção da coisa pública e não deveria ser usado como forma de promoção pessoal.

Logo, ele se diferencia do rei, porque, em termos pessoais, o imperador não passa de um simples cidadão, submetido às leis, ao direito civil — e, se quiser cometer abusos, deve tomar antes a precaução de alterar a lei, para si mesmo e todos os demais, o que não seria necessário na realeza. Em razão deste híbrido governamental entre Império e República, Cícero afirmava que dos três sistemas primitivos de governo o melhor seria a monarquia, que, de qualquer maneira, seria inferior à forma política que resultaria da combinação dela com

as duas outras. Repita-se que Cícero defendia uma “monarquia temperada”, isto é, os poderes da realeza com a limitação da coisa pública.

Com efeito, Cícero prefere no Estado um poder eminente e real, que dê algo à influência dos grandes e algo também à vontade da multidão, do que um poder entregue à vontade do povo ou de um Rei que confunda a coisa pública com a sua imagem pessoal. Este *imperium* estaria previsto na constituição mista que apresenta um grande caráter de igualdade, necessário aos povos livres e, bem assim, apresenta condições de estabilidade. Esta teoria política defendida por Cícero tinha como propósito a manutenção dos ideais republicanos de Roma.

Destaque-se que, para o autor, ser republicano não era ter uma vinculação com o sistema político correspondente de forma pura e intocada. Muito ao contrário. Para Cícero, ser republicano independia da forma de governo adotada (Monarquia, República, Principado). Basicamente era: não sobrepor o poder pessoal ao poder do Estado (*imperium*), proteger os interesses da coisa pública em detrimento das coisas privadas e observar as leis e a constituição (que no caso era a tradição da sociedade romana). O “equilíbrio constitucional” apregoado por Cícero na sua defesa da constituição mista e a observância das tradições romanas previnem que ao rei suceda-se o tirano; aos aristocratas, a oligarquia facciosa; ao povo, a turba anárquica, substituindo-se desse modo umas perturbações a outras, afastando-se, pois, o medo do ciclo denominado de *anaclose* por Políbio.

Nesta linha de raciocínio, nessa combinação de um governo em que se amalgamam as outras três formas, não acontece a alteração das boas formas de governos para as más, mantendo-se uma estrutura política coesa e duradoura. Cícero propõe a renovação da constituição republicana, que afirma ter sido o ponto de chegada de toda a história romana, vendo a superioridade dessa nova construção política resultar da intervenção de todos, e em gerações sucessivas, e advogando a necessidade de ninguém, indivíduo ou geração, desertar ou se alhear da *res publica*, única forma de manter a estabilidade e a coesão pátrias.

Defende Cícero que a *res publica* é a coisa do povo, considerando tal, não todos os homens de qualquer modo congregados, mas a reunião que tem seu fundamento no consentimento jurídico e na utilidade comum. Em uma concepção filosófica, a primeira causa da agregação dos homens a outros é menos a sua debilidade do que o instinto de sociabilidade em todos inato. O homem não nasceu para o isolamento e para a vida errante, mas para procurar apoio comum. Nesta busca de comunhão dos interesses nasce a sociedade e da identificação destes interesses comuns e da sua manutenção nasce a República. Esta identificação do seu pensamento político com a filosofia da Aca-

demia vai ser identificada também quando Cícero elaborar o seu Tratado das Leis de cunho estoíco, mas com a influência do pensamento eclético daquela corrente filosófica.

No mesmo sentido, buscando a virtude no agir dos governantes, Cícero adverte que a necessidade de uma contribuição coletiva não afasta a importância da qualidade moral da liderança política, garantida na boa formação da cultura, dos costumes e das leis. O poder deve ser entregue aquele ou aqueles que conservem à coisa pública. Para que isso ocorra, o autor acredita que o líder político deve ter uma formação intelectual e moral sólida para assegurar a conservação da *res publica*.

Assim é que Cícero, mesmo compondo um cenário ficcional em seu Tratado da República, analisava a história da política romana com olhos de um homem de ação, homem do seu tempo que fundamentava o retorno ao passado, na antiga tradição romana, para se alcançar o futuro antevisto na figura de Augusto. E é dentro desta estrutura política defendida no *De Res Publica* que Cícero criará uma teoria geral do Direito em sua obra subsequente, no modelo platônico, *De Legibus*.

Como ressalta Cláudia Beltrão da Rosa (2010, p. 23), os elementos do pensamento ciceroniano estão na base da moderna concepção de Estado. A essência estatal abstrata separada da sociedade e do governo, caracterizada pelo princípio de soberania, no qual o Estado surge como um guardião secular e amoral da vida e dos bens de seus cidadãos, nada mais é do que o conceito moderno daquilo que Cícero pregava.

Deveras, a tradição do pensamento político ocidental viu em Cícero o primeiro pensador a fornecer uma definição formal e concisa do Estado. Certo, a época de Cícero não conheceu o Estado moderno, mas os modernos reconheceram em Cícero elementos nos quais podiam se fundamentar para a teorização do Estado. Cícero organizou os ideais romanos e os conceitos políticos que embasaram teoricamente o modelo de república adotado em Roma, idealizando a formação do “espírito republicano”.

Com efeito, Roma reunia um conjunto de homens e cidadãos que eram ligados por direitos e deveres dentro de uma comunidade política. Assim, mesmo que não se veja nesta ligação uma formatação jurídica que se identifique com o Estado moderno, Roma transformou-se em uma cidade diferenciada, uma “cidade-Estado” ou “cidade-Nação”. Daí sua importância como estrutura politicamente organizada produtora de direito público. Nesta linha, Cícero definiu o pensamento político romano do final da República. Apesar de ser um “homem novo”, isto é, não originário de uma tradicional família romana — o que lhe era lembrado frequentemente pelos seus adversários (Plutarco, XX) —, Cícero era o representante da tradição iniciada com a fundação de Roma (Rep II,

II). Valia-se da erudição e da cultura para sustentar intelectualmente a idéia de uma sociedade republicana dominada pelos poderes do Senado, pelo jogo político centrado na aristocracia senatorial e na observância da autoridade moral do seu líder e nas leis corretamente votadas. Estes três elementos devidamente equilibrados legitimariam o *imperium*, o poder do Estado.

O sentido e o conceito de cidadão romano e a sua relação com a República é que dará a tônica do sistema político romano e naturalmente do seu modelo de administração pública. Cícero, neste contexto, surge como “porta-voz” da República. Augusto era uma criança quando Cícero escreveu seus *Tratados da República e das Leis*, mas assumiu muitas das posições por ele defendidas quando se alçou ao poder. Para Cícero, Otaviano⁵ personificava, por força de seu discurso, o retorno aos mais nobres princípios republicanos e a manutenção da situação política do Senado.

Com a “preservação” dos ideais republicanos, mesmo que na figura de um príncipe, protegia-se o sistema administrativo e jurídico romano e principalmente o poder constituído dos senadores, magistrados e tribunos e, por consequência dos “antigos”. Cícero era um conservador no sentido de buscar a manutenção do *status quo* do sistema político romano, sem que houvesse concessões pessoais e uso da força para o exercício do poder. A proteção da República — interpretada essa como o bem comum — seria, para Cícero, a proteção dos próprios cidadãos romanos.

Destarte, Vasconcelos Diniz (2006,p. 39) identifica um projeto político no pensamento de Cícero ao afirmar que sua obra tem origem na necessidade que sentiram os homens públicos de seu tempo de fornecerem respostas satisfatórias à grave crise política e moral que Roma estava atravessando. Assim, nada melhor do que iniciar uma obra política com base numa ideia acerca do sucesso: o sucesso coletivo de Roma e o sucesso pessoal do homem novo na política.

Para Cícero, Platão e todos os demais filósofos gregos foram bons teóricos (Rep II,1), mas não souberam expor um bom e funcional sistema de governo. Ao contrário dos ensinamentos platônicos, o sistema político ideal tem a sua pedra angular no cidadão, que se obriga a seguir os preceitos da autoridade e da lei.

5 “O sonho político de Cícero, o seu projeto de reestruturação da República nas mãos de um grande e carismático líder era de difícil ou quase impossível realização. Desde o tempo de Mário e Sila, também durante o Triunvirato e, principalmente, durante a guerra civil, Roma tinha a consciência de quão perigosa era a concentração dos vários Impérios nas mãos de um ou de poucos líderes. Cícero, a propósito, tinha enviado enormes esforços para que os poderes dos Triúvitros e, depois, o *Imperium* de Pompeu, ficassem submetidos ao controle do Senado. (...) A forma e o conteúdo da instituição denominada princeps radicavam nas ideias gregas; sua concepção fundamental, porém, era romana, porquanto definida do ponto de vista da vetusta e inoperante aristocracia, que estava a perder o domínio do mundo para os *imperatores*.”(op.cit., p.174) (Vasconcelos Diniz, idem, págs. 58/59).

Cícero defendeu acima de tudo a formação técnica dos líderes romanos. A qualificação moral e intelectual dos Magistrados para a formação da boa liderança. Atacou o sistema eleitoral e o uso da força. Fundamentou a formação de uma cidade sobre uma base legal. Direito para Cícero era a tradição e a constituição mista romana, era o exemplo maior da união dos costumes com as leis. O Direito como ideia fundamental de proteção da coisa pública e da tradição dos antigos é um conceito que surge ao final da República. O Direito, tal como concebido pelos romanos, é conservador e tradicionalista. Neste momento, deixa de ser apenas instrumental e pragmático para se transformar em regra geral de conduta moral e ética e como fundamento e legitimação do poder do Estado (*imperium*).

Cícero não viveu o suficiente para ver os desmandos do Império Romano, mas foi observador do seu tempo e do seu passado e construiu com esta experiência uma sólida linha de pensamento que se revelará nos seus sucessores intelectuais como a base do pensamento político conservador. Entender seu pensamento é entender o seu tempo e a própria Roma. É compreender a base da nossa formação jurídica e do exercício do poder do Estado.

II — As Leis de Cícero:

No *De Legibus*, Cícero pretende escrever uma Teoria Geral do Direito, centrando-se, sobretudo no Direito Público romano. Neste sentido, inicia a sua obra advertindo que o que se busca é a explicação da natureza do Direito por meio do estudo da natureza do homem, examinando, pois, “*as leis pelas quais se deveriam reger os Estados, assim como as normas e as disposições concebidas e redigidas por cada um dos povos, e, entre estas, não deixará desfigurar o chamado direito civil de nosso povo.*”

Cícero não abandona o *ius civile* que para ele é, de alguma forma, superestimado pelos seus colegas, juristas contemporâneos, mas considera que este é apenas uma parte do que se pode entender como Direito. Assim ao responder ao questionamento de seu amigo Ático sobre o que pensa do Direito Civil⁶, Cícero afirma que “*existiram homens eminentes que se dedicaram a interpretar esse direito para o público e a resolver casos jurídicos, mas que, apesar de suas grandes pretensões, só se ocuparam de pormenores sem importância*” (*Leg.*

6 Ao explicar os três sistemas jurídicos que existiram em Roma, Bonfante, de forma absolutamente clara, esclarece que: “o *ius civile* é o sistema primogênito, expressão fiel do espírito latino, ordenamento lógico e coerente em toda a sua parte, rigoroso e inflexível; é o único sistema verdadeiramente orgânico que tivemos dos romanos. Como diz a sua própria designação, traz uma relação com as *cives*. Apesar do termo análogo moderno significar convencional e discusso, a qualificação de *civile* diz sem mais que é o direito aplicado as *cives* (...) compreende o direito privado e aqueles que tem a cidadania romana.” (Pietro Bonfante, *Storia Del Diritto Romano*, vol. II, Milano — Dott. A. Giuffrè — Editore — 1959, p. 66).

I, 4 14). O direito civil é, na sua concepção, insuficiente sob o aspecto teórico, mesmo que seja necessário sobre o aspecto prático. Daí porque Cícero busca na filosofia grega e na religião romana as respostas aos seus questionamentos sobre a natureza do Direito, ao invés de se limitar as amarras do direito civil aplicado, isto é do pragmatismo jurídico romano.

Com efeito, em *De Inventione*, Cícero afirma que o (Inu. II, 160-161) Direito procede da Natureza, sendo atrelado a nosso ser moral, ao sentimento íntimo que temos da justiça, não é uma crença e sim uma potência inerente ao ser humano. Em torno dessa expressão primitiva, a experiência do tempo, o desenvolvimento da vida social e a vontade dos povos, o enriquece, mas em definitivo a lei escrita sobre a qual nos referimos aquele não é que expressão ulterior, o decalque de uma lei natural, o produto de uma força moral real que se trata da consciência humana (*summa Lex*).

Deveras, este pensamento é repetido por Cícero, no *De Legibus*, ao defender que a Lei é a razão soberana incluída na natureza que nos ordena o que nós devemos fazer e o que nos é proibido. Esta razão desde que apoiada e realizada no pensamento do homem, é ainda uma Lei (*Lex est ratio summa, insita in natura, quae iubet ea quae facienda sunt, prohibetque contraria. Eadem ratio cum est in hominis mente confirmata et perfecta, Lex est*) (I, VI, 18).

Assim, o Direito não se subsume ao *ius civile*. Muito ao contrário, é o *ius civile* que se subsume ao Direito. Ele é a profunda expressão da Lei suprema que, comum a todos os séculos, nasceu antes que existisse alguma lei escrita ou que fosse constituída em nenhuma parte algum Estado (*Constituendi uero iuris ab illa summa lege capiamus exordium, quae, saeculis communis omnibus, ante nata est quam scripta Lex ulla aut quam omnind civitas constituta*) (I, VI, 19).

A originalidade do pensamento ciceroneano reside justamente neste abandono às regras do *ius civile* como elemento formador do conceito de Direito. O direito romano, grosso modo, desenvolveu-se entre a fundação⁷ da cidade até o advento do *corpus iuris civilis*⁸ de Justiniano. Santos Justo separa as

7 Ihering compara o nascimento do Direito em Roma a cosmogonia do Antigo Testamento. Em suas palavras: "La primera *Del mundo romano ofrece el espectáculo general de la historia em su origen: la arbitrariedad y violencia entre hombres enérgicos sin patria ni derecho ni dioses comunes. La fase siguiente es la de una comunidad, una liga para practicar el bandolerismo, que no por esto deja de constituir el origen Del Estado. La familia la consolidación de la dignidad real, la alianza com um publo extranjero, vienen después. Con Numa aparecen la religión y la moralidad: bajo Túlio Hostilio revive el antiguo salvajismo, pero solo hacia el exterior, y el sucesor de este Rey, fundador del derecho internacionales restaura el espíritu de la época de Numa. Com esto termina la génesis del mundo romano, muy semejante em la leyenda a la cosmogonia Del Antguo Testamento, porque Roma hace nacer sucesiva y separadamente lãs diversas partes según um orden natural desde um caos original hasta el derecho internacional que es la conclusión. (*El espíritu Del Derecho Romano. Abreviatura por Fernando Vela. Marcial Pons. Madrid. 2005, p. 57*).*

8 O *Corpus Iuris Civilis* só receberá este nome muito tempo depois quando da sua publicação em Genebra sob a curadoria de Dionísio Godofredo em 1538.

épocas do direito romano segundo o critério jurídico interno em época arcaica que decorre entre os anos 753 e 130 a. C. e que se caracteriza pela mistura do jurídico com a religião⁹, e a moral e pela existência de instituições jurídicas rudimentares, época clássica situa-se entre os anos 130 a.C. e 230 compreende a época pré-clássica de 130 à 30 a.C. onde há um desenvolvimento do que se denominou de ciência jurídica (*iusprudentia*); clássica central, de 30 a.C. a 130 que é marcada pelo esplendor da *iusprudentia* que se manifesta na perfeição da sábia estilização da casuística e na criação de novas *actiones* que integraram e modernizaram o *ius civile* e a clássica tardia que decorre entre os anos 130 e 230 e assinala o início da decadência da *iusprudentia* que, “esgotada, se volta para a elaboração monográfica do *ius civile* e para o desenvolvimento do *ius publicum* com destaque para os direitos administrativos, militar, fiscal, penal e processual civil” (2010,pp10-11).

Após a época clássica o direito romano modificou-se entre o período compreendido aos anos de 230 e 530 para o que se convencionou chamar de direito romano pós-clássico, que é dividido por Santos Justo em duas etapas. A primeira compreende os anos de 230 a 395 e é marcada pela confusão de terminologia, conceitos e de instituições e pelo advento da Escola que substituiu a *iusprudentia* que se dedica à elaboração de glosas, glosemas e resumos de textos que revelam uma ciência simplista e elementar. A segunda etapa compreende o período entre os anos 395 a 530 e se caracteriza no Ocidente pela vulgarização do direito romano que se revela na simplificação de conceitos, na confusão de noções clássicas e no predomínio do aspecto prático sem atenção as categorias lógicas e no Oriente pela reação antivulgarista (classicismo) que é alimentada pelas Escolas de Constantinopla, Alexandria e Beirute. (*ibidem*)

Por fim, a época Justiniana (entre os anos 530 e 565) é também marcada pelo classicismo e pela helenização, tendo sido produzida a maior compilação jurídica jamais feita: O *corpus iuris civilis* que atualizou o direito romano e o transmitiu para as gerações subseqüentes.

Sob este aspecto, Cícero escreve o *De Legibus*, no auge do direito romano clássico central e ainda sob a influência dos eventos ocorridos na fase pré-clássica. Apesar de adotar o modelo aristotélico de diálogos, tal como utilizado em sua obra precedente *De Res Publica*, e mesmo seguindo a ordem dos assuntos nos moldes do filósofo grego, Cícero se afasta do idealismo platônico que criou leis para uma República imaginária, na medida em que propõe para a sua Repú-

9 Ensina Marques Gonçalves que: “Durante os primeiros séculos da História de Roma, a construção do direito esteve nas mãos dos sacerdotes, ou seja, dos pontífices. Eles foram os responsáveis por definir o comportamento social dos *patres*, isto é, dos chefes das “gentes”, das famílias extensas que formaram os primordiais núcleos sociais da Roma Antiga. Deste modo, a pronúncia do *ius*, do direito, foi atribuída inicialmente a um círculo de sacerdotes, o chamado colégio dos pontífices, componente essencial da religião romana arcaica”.

blica real leis práticas, positivas e de inspiração racional, sendo a *Summa Lex*¹⁰ fruto da razão humana de inspiração divina (Leg. I,6, 18).

Com efeito, Cícero entendia que a lei não retirava a sua força no simples fato de ter sido promulgada e sim nas tradições do povo romano e na inspiração dos deuses. Com este pensamento, Cícero trouxe o conceito de legitimidade do *imperium* ao centro do debate político, ao criticar, desde o início de sua carreira, as medidas ilegais impostas por Sila e por todos aqueles que tentavam usurpar indevidamente o poder do Senado e por consequência do povo romano, assim como criticava as atitudes populistas dos Gracos. Proclamava-se, assim, como inimigo feroz das leis da violência, das leis de circunstâncias e das leis de exceção, em nome da defesa da *res publica* (coisa pública) protegida pela tradição e pela qualidade moral dos seus governantes (De Legibus, I, VIII, 24). Não haveria nenhum homem que fosse incapaz de alcançar a virtude, uma vez que esta era conforme a natureza, por isso os homens teriam o dever de perceber que haviam nascido para a justiça e que o Direito encontrava-se na Natureza e não em suas convenções. Dessa forma, os homens que receberam a razão da Natureza também receberam a Lei, que nada mais é do que a justa razão no campo das concessões e proibições (De Legibus, I, X, 28)¹¹

O *De Legibus* é sua obra de maturidade em que Cícero pensa na formação das instituições do povo Romano, sem utopias e idealismo, pois não concebe a criação de uma cidade utópica, reconhecendo a falibilidade humana e se afirmando com o discurso pragmático dos estóicos, marca, também, da tradição romana de se adaptar a realidade. Reconhece, porém, a conquista histórica do povo romano e a realização positiva do seu regime político representado pela República, enquanto não usurpado pelos discursos populistas daqueles que misturavam a coisa pública com o interesse privado. A República, como proteção do interesse do bem que a todos pertence, é o ideal do exercício do poder.

Expõe Cícero o que ele chama de leis autênticas de Roma, que seriam aquelas que melhor se adaptam ao bom funcionamento do “Estado” inteligentemente organizado e preparado para a proteção da coisa pública. Instigado pelo seu melhor amigo, Ático, e por seu irmão, Quinto, Cícero desenvolve o seu pensamento jurídico ao diferenciar a lei fruto dos éditos e das normas escritas (a lei civil) da Lei objeto da razão humana (*Summa Lex*) (II, V, 11). Na construção ciceroniana o ser humano se iguala aos deuses na sua natureza divina e tal como estes busca a virtude de realizar algo bom e válido em sua vida ativa.

10 *Lex est ratio summa, insita in natura, quae iubet ea quae facienda sunt, prohibetque contraria. Eadem ratio cum est in hominis mente confirmata et perfecta, Lex est.*

11 *“quam plane intellegi, nos ad iustitiam esse natos, neque opinione sed natura constitutum esse ius. Id iam patebit, si hominum inter ipsos societatem coniunctionemque perspexeris” — esta verdade que nós somos nascidos para a justiça a qual o direito se funda, não sobre a opinião, mas sobre a própria natureza (...).*

Nesta linha afirma que: “a natureza criou o homem para que todos participassem do Direito e o possuísemos em comum. É este o sentido que Cícero atribui ao Direito quando “afirmo que se baseia na Natureza; mas, tamanha é a corrupção proveniente dos maus costumes que destrói o que poderíamos chamar de lampejos que nos foram dados pela Natureza, fomentando e reforçando os vícios contrários.

Se os homens ajustassem seus pensamentos à Natureza e confirmassem o dito do poeta de que “nada humano lhes é estranho”, todos respeitariam igualmente o Direito. Assim, os que receberam a razão da Natureza, também receberam a justa razão e, conseqüentemente, a Lei, que nada mais é do que “a justa razão no campo das concessões e proibições”. E se receberam a Lei receberam também o Direito.

A concepção de Cícero de que a lei não está fundada na lei escrita, mas sim na justa razão compartilhada por todos, é, basicamente, para Dyck, a adaptação da velha escola estoíca. O filósofo do direito tem que ser um filósofo da natureza humana, ma medida em que a justiça está na natureza (2004,p.47).

Na “constituição republicana,” defendida por Cícero, os antigos ocupam o poder por meio da figura dos magistrados, que teriam o poder de *imperium* sobre a cidade e sobre os cidadãos e que exercem, cada um no limite da suas competências e por prazo previamente estabelecido, a plenitude do seu poder e da sua autoridade.

O Estado é, assim, submetido a uma sorte de direções compostas por magistrados inferiores e superiores, sendo cada um autônomo na sua esfera e nos seus poderes. Mas para todos, mesmo para o ditador, magistrado extraordinário com prazo de duração da sua responsabilidade, há limites. Estes limites, a proteção última da República, compensariam o caráter “quase divino” do exercício da autoridade pelos magistrados. O limite entre público e privado é para Cícero a base que sustenta um Estado republicano.

III — Conclusão.

Mario Bretone ao discorrer sobre a escolha da perspectiva e do “núcleo dogmático” do direito romano adverte que “perante qualquer uma das sociedades antigas, como perante cada uma das sociedades diferentes daquela em que vivemos, pode pôr-se a pergunta: em que medida se encontra um observador externo em condições de a compreender?”

O observador externo (no tempo e no espaço) leva a formação recebida e não consegue se desvencilhar de todos os elementos intelectuais adquiridos ao longo da sua preparação. Assim, ao se voltar ao passado, o jurista “não se encontra numa condição de inocência; e mesmo que o estivesse, isto não tornaria a sua tarefa menos árdua. Ele tira da sua experiência, da sua própria condição cultural,

e elabora no decorrer do seu trabalho analítico, os pontos de vista, os esquemas interpretativos, os “modelos” úteis para entender os dados” (1998,p.20).

Assim, o *De Legibus* de Cícero com os olhos atuais, por si só, já se apresenta como um problema importante no mundo jurídico. Cada momento histórico do pensamento ocidental se apropriou de um determinado Cícero. Como ensina Claudia Beltrão da Rosa:

O Renascimento imaginou um Cícero humanista e cético, recriando seu estilo e sua cortesia. No século XVII europeu, pensadores tão diversos quanto Grócio, Hobbes, Bousset, Locke, Kant e outros, fundamentaram muitas das suas ideias na releitura do orador. Nos oitocentos, o ceticismo francês e escocês, os whigs britânicos e os idealistas alemães retornaram e reinterpretaram Cícero. Os “pais fundadores” norte-americanos viram em Cícero seu mentor intelectual e, no século XIX, utilitaristas, comunistas e socialistas recriaram o seu orador romano (BELTRÃO, 2010,pp 22-23).

Nesta linha de raciocínio, podemos perguntar qual é o Cícero que queremos ler? Como interpretar, em pleno século XXI, a ideia ciceroniana de que “a lei é a razão suprema da natureza, que ordena o que se deve fazer e proíbe o contrário. Essa mesma razão, uma vez confirmada e desenvolvida pela mente humana, se transforma em lei. Por isso, afirma que a razão prática é uma lei cuja missão consiste em exigir as boas ações e vetar as más” (*De Legibus* I,VI, 18)?

Será que há espaço no pensamento jurídico ocidental para se entender, como Cícero, que a lei natural une os homens entre si e estes aos seus deuses? Podemos, ainda, proclamar que “os que possuem a lei em comum também participam em comum do Direito, e os que partilham a mesma lei e o mesmo direito devem considerar-se como membros de uma mesma comunidade” e que os homens “obedecem também a presente ordem celestial, à mente divina e aos deuses onipotentes”, considerando que o “nosso universo é uma só comunidade, constituída pelos deuses e pelos homens” (I,VII7)?

Em uma só palavra, qual é a importância e a atualidade do pensamento ciceroneano no mundo jurídico? É esta a pergunta que se pretende responder ao longo do desenvolvimento de pesquisas e debates.

Podemos afirmar, por fim, com Mario Bretone que o Direito é um

[...]organismo vivo: “não um monte de pedras, segundo a similitude de Georg Friedrich Puchta, mas mais uma obra de arte. É preciso olhar para a sua “multiplicidade simultânea” para compreender a “multiplicidade sucessiva”. Nesta linha, “as “antiguidades jurídicas”

(Rechtsalterthümer) dão-nos, portanto, o quadro do estado do direito num tempo passado, sem nos dizer como ele teve origem e a que coisa deu lugar, enquanto é exatamente este o dever da história jurídica. A investigação arqueológica é um auxílio indispensável da história jurídica, mas não substitui a história. (BRETONE, 1998,p.23).

Cícero propôs em sua obra uma clarificação do emaranhado de textos jurídicos que existiam até aquele momento em Roma. Ao invés de elaborar, como faziam os juriconsultos romanos, um repositório de normas e textos legais, Cícero trouxe a lume a ideia da formação de um conceito do Direito, por meio da busca dos princípios gerais do Direito.

Por trás destes princípios legais trazidos no pensamento ciceroneano por meio dos seus diálogos elaborados em sua obra, Cícero embutiu conceitos filosóficos que passaram a ser incorporados na tradição do estudo do Direito. Identificar estes conceitos por meio de uma decomposição dos elementos que foram trazidos por Cícero no *De Legibus* é de fundamental importância para se entender o que se transformou o estudo do Direito hoje.

Cícero partiu em busca dos princípios gerais do Direito tendo como fundamento principal a influência da metafísica. Para ele a Lei — fonte principal do Direito — era fruto da nossa razão suprema que advinha do absoluto, da divindade. Por este pensamento, Cícero entendia que a Lei máxima estava acima de todas outras leis e deveria ser observada por todos, dado o caráter universal do Direito.

VII— Referências bibliográficas

Aristóteles. *Ética a Nicômaco*. Editora Martin Claret. São Paulo. 2001.

_____. *Constituição dos Atenienses*. Fundação Calouste Gulbenkian. Tradução Delfim Ferreira Leão. Lisboa. 3ª. Edição.

César. Caio Júlio. *A Guerra Civil (Bellum Civile)*. Tradução Antonio da Silveira Mendonça. Edição Bilíngüe. Estação Liberdade.1999. São Paulo. 309 p.

Cícero. Marco Túlio. *Tratado da República*. Tradução do latim, introdução e notas de Francisco de Oliveira. Círculo de leitores e Temas e Dabates. Portugal. 2008. 319 p.

_____. *Traité des Lois. Texte établi et traduit par Georges de Plinval*. Les Belles Lettres. Paris. 2002. 130p.

_____. Sobre a Amizade (*DE AMICITIA*). Tradução, introdução e Notas de João Teodoro D'Olim Marote. Edição Bilingue. Nova Alexandria. São Paulo, 2006, 119p.

_____. Do Sumo bem e do Sumo mal (*DE FINIBUS BONORUM ET MALORUM*). Tradução Carlos Ancêde Nougé. Martins Fontes. São Paulo. 2005. 203p.

_____. Pour T. Annus Milon. *Texte établi et traduit pour A. Boulanger. Les Belles Lettres*. Paris. 2010. 149p.

Gaius. Institutes. Texte établi e traduit par Julien Reinach. Cinquième Tirage. Les Belles Lettres. Paris. 194p.

Gaio. Instituições. Direito Privado Romano. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2010.

Lívio. Tito. História de Roma. Livro I: A Monarquia. Tradução: Mônica Costa Victorino. Crisálida. Belo Horizonte. 2008. 191p.

Marco Aurélio. Pensamentos. Tradução, Prefácio e Notas João Maia. Biblioteca editores Independentes. Lisboa. 2008. 152 p.

Políbios. História. Seleção, tradução, introdução e notas Mario da Gama Kury. Editora UnB. Segunda Edição. Brasília. 1996. 602 p.

Plutarco. Vidas Paralelas. Alcibíades e Coriolano. Tradução Maria do Céu Fialho e Nuno Simões Rodrigues. AnnaBlume Editora, São Paulo, 2011, 204p.

_____. Cícero. Consciência.org. (formato digital). Tradução Sady Garibaldi. Copista (edição virtual) Miguel Duclós.

Políbios. História. Editora UNB, Brasília. 1996.

VIII – Referências

Arendt. Hannah. A vida do Espírito. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2009.

Alves. José Carlos Moreira. Direito Romano. 6ª ed. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

Aganbem. Giorgio. O Estado de Exceção. Tradutor Iraci D. Poleti. Editora Boitempo. 2004.

_____. O Sacramento da linguagem. Arqueologia do Juramento. Humanitas. MG. Brasil. 2011

Bobbio. Norberto. Direito e Poder. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. Estado, Governo Sociedade — Para uma teoria geral da política. São Paulo. Paz e Terra. 2012.

Beltrão da Rosa. Cláudia. Vir Bônus e a Prudentia Civilis em Marco Túlio Cícero *in* Intelectuais, Poder e Política na Roma Antiga. Org. Sônia Regina Rebel de Araújo Cláudia Beltrão da Rosa Fábio Duarte Joly Nau. Editora Faperj. Rio de Janeiro. 2010. p. 21/57.

Bretone. Mario. História do Direito Romano. Editorial Estampa. Lisboa, 1998.

Catalano. Pierangelo. Princípios Constitucionais do Ano I e Romanidade Ressuscitada dos Jacobinos *in* Direito Público Romano e Política. Org.: Ana Lúcia Lyra Tavares. Antonio C. Maia. Margarida Lacombe de Camargo. Rio de Janeiro. Ed. Renovar. 2005.

Christol. Michel e Nony. Daniel. Rome et son Empire. 5 édition. Hachette Supérieur. 2011. 303p.

Deniaux. Élizabeth. Rome de la Cité-État à l'Empire. Institutions et vie politique. Hachette Supérieur. 2001.

Colas. Martin. *Le Monde Romain*. 3e édition. Armand Colin. 2010. Paris. 95p.

Cochrane. Charles Norris. Cristianismo e Cultura Clássica. Um estudo das Idéias e da Ação de Augusto a Agostinho. Tradução Eduardo Francisco Alves. Liberty Classics. TopBooks. Rio de Janeiro. 2012. 872p.

Coulanges. Fustel. A cidade antiga. Estudos sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia Antiga e de Roma. Tradução Edson Bini. Editora Edipro. São Paulo. 4ª Edição. 2009.

Da Cunha. Paulo Ferreira. Aguiar e Silva. Joana e Soares Antonio Lemos. História do Direito. Do Direito Romano à Constituição Europeia. Edições Almedina. Coimbra/Portugal. 2010. 648p.

Deniaux. Élizabéth. Rome, de la Cité-État à l'Empire. Institutions et vie Politique. Hachette Supérieur. Paris. 2010. 256p.

Diniz. Marcio Augusto de Vasconcelos. O Princípio de Legitimidade do Poder No Direito Público Romano e sua Efetivação no Direito Público Moderno. Editora Renovar. Rio de Janeiro. 2006. 336p.

Dyck. Andrew R.. *A Commentary on Cicero, De Legibus*. The University of Michigan Press, Michigan/USA. 2004.

Everitt. Anthony. Cicero. The Life and Times of Rome's Greatest Politician. Random House Trade Paperbacks. New York. 2003. 359 p..

Fontanier. Jean-Michel. Vocabulário Latino da Filosofia. De Cícero a Heidegger. Tradução Álvaro Cabral. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2007. 144p..

Giachi. Cristina e Marotta. Valerio. Diritto e Giurisprudenza in Roma Antica. Carrocci Editore. 2012. 369p.

Guarinello. Norberto Luiz. O Império Romano e Nos *in* Repensando o Império Romano. Perspectiva socioeconômica, Política e Cultural. Rio de Janeiro. Organizadores Gilvan Ventura da Silva e Norma Musco Mendes. Edufes Mauad X. 2006. Págs. 13/19. 300p.

Gaius. Institutes. Texte établi e traduit par Julien Reinach. Cinquième Tirage. Les Belles Lettres. Paris. 194p.

Grant. Michael. Roma. A queda do Império. Editorial Presença. Tradução Maria José Figueiredo. Lisboa. 2009. 207p.

Grandazzi. Alexandre. As Origens de Roma. Tradução. Christiane Graiy Gradvohl Colas — Editora Unesp. São Paulo. 2009. 171p.

Gomes. Magno Fedeci. Panorama do Processo Civil Romano: Procedimentos e Humanização. Rervista IOB de Direito Civil e processual Civil, ano IX, nº 55, setembro/outubro 2008, p. 218/229.

Grimal. Pierre. História de Roma. Trad. Rita Canas Mendes. Edições Texto e Grafia Ltda. Lisboa, 2008.109 p.

Holland. Tom. Rubicão. O Triunfo e a Tragédia da República Romana. Editora Record. Rio de Janeiro/São Paulo. 2010.

Karam. Munir. A Jurisprudência Romana e o Sistema de Direito Positivo Fundamentos e Influência. Doutrinas Essenciais de Direito Civil. Vol. 1. P.725. Out/2010 — DTR/2012/1417. Revista dos Tribunais on line. (Revista de Direito Civil. RDCiv 45/133. Jul.-set./1988.

Kunkel. Wolfgang. *An Introduction to Roman legal and constitutional history*. Claredon Press, 1973. 236 p.

Lewis. Naphtali. Reinhold. Meyer. Roma Civilization. Volume I, Selected Readings. The Republic and The Augustan Age. Third Edition. Columbia University Press. New York. 1990.

Leão Martins. Antonio Carlos. Conceito de Justiça entre os Romanos. Revista do Tribunal de Justiça da Bahia. Ano XXI, vol. 17, 1981. p. 11/21.

Lima Lopes. José Reinaldo de. As palavras e a lei. Direito, ordem e justiça na história do pensamento jurídico moderno. São Paulo. Editora 34. 2004.

Madeira. Hécio Maciel França. Digesto de Justiniano Introdução ao Direito Romano. Editora Revista dos Tribunais, 6ª edição.

Meira. Silvio. Curso de Direito Romano. História e Fontes. Edição fac-similada. Editora LTr. São Paulo.1996. 279 p.

_____. O Tribunato da Plebe em face do Direito Romano. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 20, n. 80 outubro/dezembro 1983. 385/399.

_____. O “*Imperium*” no Direito Romano. Revista de Informação Legislativa. Brasília a.23, n. 90. abr/jun. 1986. p. 99/117.

_____. “A vocação dos séculos e o Direito romano”. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 25, n. 100. out/dez. 1988. p. 19/38.

_____. A integração Jurídica da América Latina através do Direito Romano: Realidade ou Utopia?. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 29, n. 115. jul/set. 1992. p. 421/440.

Mendes. Norma Musco. Roma e o Império: Estrutura de poder e colapso de um império antigo *in* Impérios na História— Coordenadores Francisco Carlos Teixeira da Silva, Ricardo Pereira Cabral, Sidnei j. Munhoz. Ed. Campus. 2009. Rio de Janeiro, p. 27/43.

Montesquieu. Considerações sobre as causas da grandeza dos romanos e de sua decadência. Editora Contraponto. Rio de Janeiro 2002. 198p.

Mommsen. Theodor. Historia de Roma. Libros I y II — desde la fundación de Roma hasta la reunión de los Estados itálicos (formato digital). Traducción de A. Garcia Moreno. Biblioteca Turner Publicaciones S.L., 2012. Madrid

Nay. Olivier. História das Idéias Políticas. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro. 2007. P. 575.

Peixoto. José Carlos de Matos. Curso de Direito Romano. 4ª edição. Haddad-Editor. Rio de Janeiro. 1960. 426 p..

Richard. Carl J.. Why We're All Romans. The Roman Contribution to the Western World. Rowman e Littlefield. 2011. 301 p.

_____. A ideia democrática no direito romano. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 30 nº 120, out/dez. 1993, pág. 89/105.

_____. A América Latina e o processo romano. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 33 n. 131, jul/set/ 1996, pág. 151/165.

_____. Direito romano em Gramsci. Revista de Informação Legislativa a. 28, n. 109, jan/mar. 1991, pág. 235/245.

_____. Direito Público Romano. Instrumento de Crítica. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 30, n. 117 jan./mar. 1993. p. 371/395.

Rolim. Luiz Antonio. Instituições de Direito Romano. 3ª edição. Editora Revista dos Tribunais. 2008. São Paulo.

Rouland. Norbert. Roma, Democracia Impossível? Os agentes do Poder na Urbe Romana. Editora UnB. Brasília/DF. 1997. 477p. Tradução Ivo Martinazzo.

Saldanha. Nelson. O Direito Romano e a noção ocidental de “Direito”. Revista de Informação Legislativa. Brasília a. 20, n. 80. out/dez. 1983. p. 119/124.

Saint-Hilaire. Janine Cels. *La République Romaine (133-44 AV. J.-C). 2e. edition. Armand Colin.* Paris. 2011.255p.

Schiavone. Aldo. *Ius L’ Invention Du Droit Em Occident.* Belin. Paris.2008.539.p.

Tempest. Kathryn. *Cicero: Politics and Persuasion in Ancient Rome.* Continuum. Kindle edition. Março, 24, 2011.

Tarbosa Pinto. Agerson. Dos Direitos Individuais no “*Jus Civile Romanorum*”. Revista da Faculdade de Direito. USP, São Paulo, volume 86, 1991, p. 65/75.

Todd. Emmanuel. Depois do Império. A decomposição do sistema americano. Editora Record. Rio de Janeiro. 2003. 237p.

Veyne. Paul. O Império Greco-Romano. Editora Campus. 2009. São Paulo. 449p.

Villey. Michel. O direito e os direitos humanos. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2007. 181 p.

_____. A formação do pensamento jurídico moderno. Tradução Claudia Berliner. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2009. 755p.

Voegelin. Eric. Helenismo, Roma e Cristianismo Primitivo. História das Ideias Políticas — Volume I. Tradução Mendo Castro Henriques. Realizações Editora. São Paulo. 2012. 363p.

Von Jhering. Rudolf. O Espírito do Direito Romano. Nas diversas fases de seu desenvolvimento. Tradução Rafael Benaion. Volumes I e II. Alba Editora. Rio de Janeiro. 1943. 208 p. e 271 p..

Watson. Alan. The Law of ancient Romans. Southern Methodist University Press, 1970, 116 p.

DIREITO E ÓPERA: ESTÍMULOS A UMA PERCEPÇÃO SENSÍVEL DO DIREITO

GABRIEL LACERDA¹

Desde a primeira turma da Faculdade de Direito da FGV no Rio de Janeiro, em março de 2004, venho conduzindo uma disciplina, rotulada segundo os cânones acadêmicos como *atividade complementar*, intitulada *Direito e Cinema*, oferecida geralmente a alunos do 1º e 2º períodos. Nesses mais de dez anos de pesquisa e experimentação, tenho utilizado a produção cinematográfica como uma ferramenta para o ensino do direito. Adotei diversos modelos: estudei, por exemplo, temas específicos, desde a sociedade capitalista até o nazismo, passando por racismo, preconceito de gênero e pena de morte, utilizando a vasta filmografia sobre esses temas para perceber como se refletiram em sistemas jurídicos de épocas e nações distintas e as influências recíprocas entre direito positivo e sociedade. Enfrentei também temas mais propriamente filosóficos, analisando e discutindo muitos filmes que mostram barreiras que dados de realidade concreta impõem à instituição direito, em sua perpétua busca do ideal abstrato de justiça. Foram também discutidos filmes sobre proteção ao meio ambiente, responsabilidade civil, a profissão de advogado e seu papel social. E assim por diante.

Um objetivo comum informou todas essas tentativas: a proposta da atividade, exposta francamente, sempre na primeira aula, não era passar aos alunos informações, conhecimentos ou saberes. Visava-se tão somente exercitá-los. Da mesma forma que em uma academia de ginástica trabalha-se para fortalecer os músculos do corpo físico, ver filmes e discuti-los estimula, como mencionado no título, uma percepção *sensível* do direito. Um maratonista precisa ter pernas fortes e coordenação motora; um profissional do direito precisa relacionar-se com a realidade em que está inserido com um olhar crítico, afastando-se conscientemente de uma natural tendência maniqueísta, que, quem não tem formação jurídica, tende a mostrar sempre que se discute normas ou padrões de conduta.

1 Professor da FGV DIREITO RIO e Advogado. LL.M em Direito pela Harvard Law School. Sócio aposentado do Escritório Trench Rossi Watanabe.

O verdadeiro jurista procura sempre manter-se afastado de categorias absolutas, do certo ou errado, do preto ou branco. O direito existe e movimenta-se sempre em múltiplas tonalidades de cinza. Aguçar a captação dessas tonalidades parece-me, sem dúvida, um instrumento necessário e útil no ensino do direito.

Mas não é só isso. A sensibilidade do profissional do direito faz ainda com que ele tenda a perceber o mundo com um olhar próprio. Confrontado com uma sequência de eventos, seja da vida real seja expostos em uma obra de arte, procura relacionar-se com ela usando o ferramental próprio de sua práxis. Quando alguém se apropria de coisa alheia pensa logo se houve apenas um *furto*, eventualmente um mero *furto de uso*, ou se ocorreu violência ou grave ameaça, levando a categorizar o evento como um *roubo*. Se alguém sofre um dano ou atravessa uma situação que lhe causa desconforto, o jurista imediatamente cogita se o prejuízo é indenizável e qual a ação (ou *remédio*) que se adequaria às circunstâncias; em atos que sente reprováveis busca intuitivamente saber se são crimes, ilícitos civis ou apenas contrários à moral. Relaciona qualquer ação direta ou indiretamente a uma norma jurídica. Ao escrever este artigo, estou dando cumprimento a um contrato verbal feito com a Fundação que edita a revista. Até mesmo ao começar uma relação amorosa, o jurista se inclina irresistivelmente a determinar em que condições essa relação será considerada, à luz da lei e da jurisprudência, como uma *relação estável* e, conforme sua preferência, vai regular sua conduta e suas ações, seja para acelerar seja para retardar ou impedir que se materializem essas condições.

Na atividade complementar que conduzi, usei o cinema para exercícios desse tipo. Exibido o filme, eu conduzia um debate, tentando levar os alunos a perceber as diversas tonalidades de cinza de um tema puramente jurídico ou encontrar categorias jurídicas em contextos em que elas não estavam claramente evidentes.

Esse exercício envolvia ainda uma mensagem, passada de forma expressa ou implícita aos alunos, imbuída talvez de uma única lição— a percepção *holista* do direito. Os sistemas normativos, que regulam a vida social em qualquer comunidade humana e a qualquer tempo, integram um todo e são elementos de um sistema aberto. O Direito, para que seja verdadeiramente entendido, há de ser estudado no contexto de sua inter-relação com os outros elementos do sistema maior, que é a sociedade.. O Direito não vem de Deus nem cai do céu; ele regula em um tempo determinado a vida de uma sociedade determinada, sociedade esta que tem necessariamente uma história, uma economia, um clima, uma localização geográfica, além de ser destinado a pessoas, cujas ações a psicologia procura compreender.

Importante também, do ponto de vista didático, tornar presente a amplitude daquilo o que se costuma chamar direito. A primeira alteração feita no

primeiro curso de Direito e Cinema foi justamente abandonar a limitação que, inicialmente me impus, de exibir apenas filmes relacionados diretamente a temas jurídicos. Os temas jurídicos, presentes nos filmes exibidos já no segundo semestre do primeiro ano em que matéria foi oferecida, abrangiam diversos ângulos e abordagens. O direito, afinal, é também multifacetado e pode ser captado a partir de diversos temas e com diversas ênfases. Estuda-se direito quando se fala de instituições políticas, de prova, de processo. São igualmente importantes e estão presentes em enredos de filmes o direito penal, o civil e até o processual, os direitos humanos e os políticos e, envolvendo todos, a busca eterna por justiça. Didaticamente, essa mistura, dissolvida em manifestações artísticas de qualquer forma ou gênero, induz também, de forma sensível a noção de como é amplo o campo de estudos do direito.

Neste artigo, procuro fazer o mesmo que fiz com o cinema, utilizando, enredos de óperas. Talvez o gênero, que começa a ser largamente aceito no final do século XVIII e tem seu apogeu na segunda metade do século XIX, possa ser considerado hoje como quase ultrapassado, apesar de ainda lotar os grandes teatros do mundo. Mas, por isso mesmo, porque não se pode dizer que a ópera seja uma manifestação artística moderna ou mesmo popular, uma visita ao repertório do gênero pode nos aproximar talvez mais rapidamente do atemporal, do eterno.

Não custa ainda acrescentar que, embora a ópera seja atualmente percebida como arte das grandes casas de espetáculo, apreciada apenas por uma minoria, quase uma parcela, talvez excêntrica, de uma elite social, não foi assim sempre. Na Itália do século XIX, quando não havia televisão nem rádio, as melodias de ópera eram música das ruas; o grande compositor Giuseppe Verdi era conhecido de todos, fez política, foi um protagonista da unificação da Itália, chegou mesmo a ser deputado. Vale recordar que sua segunda ópera, Nabucco, que tinha como tema o cativeiro dos judeus na Babilônia, foi adotada como simbolizando o domínio da Itália pela Áustria. O famoso coro dos judeus cativos — *Va pensiero sull'alti dorate (vai, pensamento sobre asas douradas)*, popular até hoje, tornou-se quase uma canção de revolta popular. Escrevia-se VIVA V.E.R.D.I. nos muros das cidades italianas, com intuítos subversivos, subentendendo-se que as iniciais do sobrenome do compositor deveriam ser lidas como significando uma saudação a **Vitório Emanuel Rei Da Itália**.

Antes disso, ainda no século XVIII, na Áustria, o gênio de Mozart trouxe conscientemente a ópera ao gosto popular, utilizando libretos cômicos, em alemão (*O Rapto do Serralho*). Talvez sua composição mais conhecida, *A Flauta Mágica*, também com libreto em alemão, era originalmente um espetáculo popular, uma alegoria fantástica, que percorria pequenos teatros de pequenas cidades, divertindo a todos, inclusive crianças. Uma de suas árias tornou-se

reconhecida e popular no Brasil ao final do século XX, em uma versão interpretada pelo cantor Ney Matogrosso, que repetia fielmente os rendados vocalizes, escritos originalmente para voz de soprano, do personagem Rainha da Noite.

Em resumo, interpretando com certa liberdade a pauta desta edição da revista, vamos aqui elencar (ou, para os adeptos do gênero, rememorar), enredos operísticos e identificar neles temas jurídicos ou meta-jurídicos que incitem reflexões e percepções, capazes de exercitar a mente de quem escolhe estudar o direito; tramas que convidem a observar o mundo com um *olhar jurídico* e a ter do direito uma percepção sensível. Minha pretensão afinal é apenas contar as histórias e explicitar as perguntas que o contato com a ópera, espetáculo em que a palavra é reforçada pela música, provocam em minha mente de advogado.

O número de ópera selecionadas foi arbitrário. Podiam ser só duas ou três, ou até vinte ou trinta. Um estudioso de direito percebe o jurídico em qualquer lugar. Como critério único de seleção, procurei abranger pelo menos uma ópera de cada um dos maiores compositores do gênero. Variável também, a abordagem dada no trabalho a cada um deles. O ponto comum é simples e pouco ambicioso. Repita-se: apenas mostrar, com exemplos variados, como um tipo de arte é visto por um profissional de direito; como um advogado, que aprecia ópera, encontra diversos aspectos jurídicos nos textos dos libretos, muitos deles exageradamente românticos, alguns até beirando o absurdo.

Visto de outra perspectiva: cada pessoa que tem contato com uma obra de arte percebe-a de uma forma particular, capta-a com seu próprio modo de ser, sua história de vida, seus gostos e suas idiossincrasias, projeta nela frustrações e esperanças, mobiliza suas emoções. Já sobre o direito, geralmente constroem-se teorias, exercita-se a razão, procura-se aprender e compreender. Mas quem estuda direito precisa também **sentir** o direito, posicionar-se diante dele como quem se posiciona diante de uma obra de arte, mobilizando também a emoção, enriquecendo, com a intuição e a sensibilidade, o raciocínio lógico. Localizar o direito nos enredos das óperas e captar como a música que acompanha as palavras lhes acentua o significado, pode talvez ajudar também a desenvolver essa capacidade.

O barbeiro de sevilha — Rossini

Filho de um relojheiro da corte de Versalhes, Pierre Augustin Caron tinha acesso à nobreza francesa, tendo chegado até a ser professor de música das irmãs de Luiz XV. Casou-se com uma viúva rica, dez anos mais velha que ele e, graças ao casamento, adicionou a seu nome, o nome de uma propriedade de sua esposa, com o qual assinou as comédias que escreveu — Beaumarchais, precedido da partícula *de* que lhe conferia uma aparência de nobreza. Beaumarchais criou um personagem irreverente e astuto, que batizou com uma corruptela de seu

próprio nome: *Fils Caron* ou, simplesmente, Fígaro. Fígaro é o herói de três comédias, todas elas transformadas em ópera: *O Barbeiro de Sevilha*, *As Bodas de Fígaro* e *A Mãe Culpada*. As duas primeiras, postas em música respectivamente por Rossini e Mozart, tornaram-se célebres. O mesmo não aconteceu com a última, composta por Darius Milhaud que ainda é pouco conhecida.

O elemento comum dos três enredos como que reflete talvez a própria vida de Beaumarchais — um homem ativo e perspicaz, de origem popular, que, graças às suas habilidades, consegue transitar nos meios aristocráticos. Fígaro é extremamente irônico e discretamente crítico. O segundo personagem — o Conde de Almaviva, é um nobre de nascimento, um tipo interesseiro e prepotente. O tom geral da trilogia é extremamente desfavorável à nobreza, ao ponto de ser considerado quase revolucionário. Beaumarchais, aliás, logo aderiu à Revolução Francesa chegando inclusive a ocupar um cargo público no novo regime.

A primeira peça — *O Barbeiro de Sevilha* — foi cronologicamente a segunda a ser transformada em uma ópera, composta por Gioachino Rossini, sobre liberto de Cesare Sterbini, estreada em 1816. A trama gira em torno dos esforços do Conde de Almaviva de conquistar Rosina. Rosina vivia em Sevilha, sob a guarda de um tutor, Bartolo, que pretendia casar-se com ela² e mantinha-a quase prisioneira em sua residência. Almaviva pede auxílio de Fígaro, barbeiro de profissão, para conseguir entrar na casa de Bartolo e comunicar-se com Rosina. Com a promessa de ser largamente recompensado com ouro, Fígaro tem uma primeira ideia: que Almaviva se disfarce de soldado, obtenha um *bilhete de alojamento* que lhe dê o direito que hospedar-se na casa do tutor de Rosina.

Aqui aparece o primeiro tema estritamente jurídico da ópera, exemplo nítido de como o direito reflete e regula a estrutura social de cada tempo e lugar. Era considerado perfeitamente natural que os comandantes militares, fora de sede, se hospedassem em casas particulares e emitissem ordens de alojamento para seus subordinados. Presente também nesse particular o modo como a nobreza utilizava as instituições jurídicas para satisfazer seus caprichos pessoais. *Hoje chega o regimento*, diz Fígaro; *o coronel é meu amigo*, responde Almaviva. O conde, amigo do coronel, podia pedir que o militar emitisse uma ordem de alojamento na casa do tutor da moça que procurava conquistar.

Bartolo, porém, revelando outra face jurídico-social da época, era detentor de um *bilhete de isenção*, benefício concedido apenas a certas pessoas, que permitia-lhes recusar receber portadores de bilhetes de alojamento. Começa-se aí a perceber como e porque a igualdade perante a lei era a primeira e maior reivindicação e talvez a mais significativa conquista da Revolução Francesa.

2 Já que se vislumbra uma primeira questão jurídica. Pelo Código Civil Brasileiro o tutor ou curador não pode casar-se com a pessoa tutelada ou curatelada.

O tema fica mais agudo quando Almaviva, vestido de soldado — e, também a conselho de Fígaro, fingindo-se de bêbedo — confrontado com o bilhete de isenção que lhe é exibido por Bartolo, com uma sonora gargalhada, rasga em pedaços o documento. Bartolo pede socorro às autoridades e chega uma *Força*, espécie de polícia, cujo chefe, tomando conhecimento do ocorrido, declara, autoritário, a Almaviva — *Cavalheiro, o senhor está preso*. Almaviva tira então do bolso um papel, segundo esclarece o libreto sua patente de conde, e responde com outra gargalhada, exibindo-a ao oficial: *Preso?! Eu?!*

Diante de cenas como essa, não é de surpreender que as peças de Beaumarchais fossem consideradas verdadeiramente subversivas, ridicularizando os privilégios da nobreza.

Essa tônica aparece também em uma outra cena, já ao final da ópera. Graças às tramas urdidas por Fígaro, Almaviva consegue penetrar na casa de Bartolo para, já de acordo com Rosina, raptá-la para casar-se com ele. Quando o par, acompanhado por Fígaro, tenta ir embora, percebe que tinha sido removida a escada da qual os dois tinham se servido para entrar na casa pela janela do balcão. Nesse instante, chegam Basílio, um amigo e aliado de Bartolo, acompanhado de um notário, que tinha sido chamado para lavrar o contrato de casamento de Bartolo com Rosina. Fígaro imediatamente sugere que, em vez disso, o contrato seja feito entre Rosina e Almaviva, servindo de testemunhas o próprio Fígaro e D. Basílio, o amigo de Bartolo. D. Basílio hesita. O conde então tira do bolso um anel e promete a ele: *Este anel é para vós*. Depois guarda o anel no bolso, saca de uma garrucha e ameaça: *para vós, em caso de oposição, tenho também duas balas na cabeça*.

Assim eram os aristocratas, que, alguns anos depois de estreada a peça, o povo pedia nas ruas que fossem enforcados nos postes.

As bodas de fígaro — Mozart

Não foi sem dificuldade que Mozart conseguiu do Imperador da Áustria, irmão de Maria Antonieta, permissão para encenar em Viena, em 1784, cinco anos antes da queda da Bastilha, a ópera composta, com libreto do genial Lorenzo da Ponte, sobre a segunda peça da trilogia de Beaumarchais.

O tema jurídico aparece logo à primeira cena. Almaviva está casado com Rosina que já usa o título de condessa. Também Fígaro está prestes a casar-se com Suzana. Quando se abre a cortina ele está tomando medidas para ver onde instalará a cama, no quarto que o Conde de Almaviva destinou ao casal. Suzana então alerta o noivo que a generosa oferta pode ser uma armadilha. O Conde queria, na verdade aproveitar-se da vizinhança para exercer sobre Suzana um antigo direito dos senhores feudais — o de usufruir da primeira noite das mulheres que vivessem em seus domínios. Se esse direito, o *jus primae noctis* ou *droit de cuissage*, efetivamente existiu é fato historicamente questionável.

Mas é inquestionável que a crença em sua existência era afirmada por muitas pessoas, a mais notável das quais o filósofo Voltaire que chega a mencionar o alegado direito feudal em seu Dicionário Filosófico.

O direito e a controvérsia sobre sua existência convidam também a reflexões sobre o papel de direito dentro de uma sociedade. Não custa pensar que a mera suposição da existência do *jus primae noctis* ajudou a formar o caldo de cultura que resultou na revolução francesa.

Voltando à ópera, Fígaro espanta-se com a revelação de Suzana: *mas conde não disse que tinha abolido esse direito em seus feudos? É*, responde a noiva, *mas parece que ele quer que volte a vigorar logo comigo*.

O enredo é extremamente intrincado. Mas em linhas gerais tem como foco as tentativas do Conde de Almaviva de ser o primeiro amante de Suzana e os estratégias que ela e Fígaro utilizam para evitar o exercício do suposto direito.

Nesse contexto, entra em jogo um outro tema estritamente jurídico. Marcelina, uma antiga criada de Bartolo, contrata os serviços de Don Basílio (o amigo do antigo tutor da condessa que, no Barbeiro de Sevilha, havia servido de testemunha no casamento do conde e da condessa), como advogado em uma estranha causa: tempos antes, Fígaro tinha pedido emprestado a Marcelina uma soma elevada de dinheiro dando como garantia a promessa de casar-se com ela, se não pagasse.

Forma-se então um autêntico processo de execução cujo juiz não é outro senão o próprio conde. Quantas perguntas, quantas observações podem ser feitas ao examinar o episódio com o olhar jurídico: seria válido um contrato desse tipo? Exequível a estranha garantia? É sequer concebível pensar que seja possível compelir alguém a casar-se contra a própria vontade?

Mais que tudo, avulta o tema dos poderes literalmente jurisdicionais atribuídos ao conde. Evidentemente a sentença de Almaviva é ditada, não pela justiça ou pelo direito, mas por seus lúbricos interesses. Com um sorriso de mofa, condena Fígaro: *Pague-a ou despose-a* é a sentença. A questão se resolve afinal satisfatoriamente, de forma inesperada, quando Marcelina descobre que Fígaro é na realidade seu filho, tornando impossível o casamento e perdando o antigo empréstimo.

Um tema jurídico aparece ainda em um outro episódio do complicado enredo: Almaviva, desejando castigar Cherubino, um turbulento e belo adolescente que frequentava seu palácio e fazia apaixonadas declarações de amor a todas as mulheres que encontrava, inclusive à própria condessa, nomeia-o oficial de um de seus regimentos, emitindo em seu nome uma carta patente, devidamente autenticada com um selo com as armas.

O Conde, afinal, além do seu evidente mau caráter, concentrava poderes executivos — comandando um regimento,— legislativos — revogando e revogando leis, e judiciários — decidindo conflitos entre particulares.

A longa história de Beaumarchais, ilustrada pela belíssima música de Mozart, pode, em conclusão, sem favor algum, ser considerada um elemento formador de toda teoria constitucional da necessidade da separação de poderes.

Don Carlos — Giuseppe Verdi

Estreada em 1867. Em Paris, em francês, com libreto de G. Méry e C. du Locle, e depois, em 1881 em Milão, em versão revista, em italiano, libreto de Scudier, a ópera Don Carlos inicia, por assim dizer, a fase final da longa carreira de Verdi. O enredo, baseado em uma peça de Schiller, ambienta-se em uma corte do século XVI, dessa vez a corte de Felipe II na Espanha, com as habituais licenças históricas.

O personagem título é o infante, herdeiro da coroa, que, na vida real, morreu encarcerado por ordem de seu pai, alegadamente por ter enlouquecido. Para selar a paz entre França e Espanha, Felipe II tinha acertado que seu filho e herdeiro, então com apenas 14 anos, se casaria com a princesa Elizabeth de Valois, filha do rei da França, Henrique II, e de sua esposa, a famosa Catarina de Medici. Depois, porém, Felipe muda de ideia e, sendo viúvo, decide ele mesmo casar com Elizabeth.

Elaborando sobre esses fatos históricos, Schiller fantasia uma intensa e recíproca paixão impossível entre Carlos e Elizabeth.

Em uma das primeiras cenas da ópera, Don Carlos, desesperado, é aconselhado por seu amigo Rodrigo, Marquês de Posa, a buscar consolo de suas aflições mudando-se para a Flandres, então colônia da Espanha, predominantemente protestante, que Felipe II reprimia fortemente para aí impor a religião católica.

O entrelaçamento entre a intriga romântica e a trama mais ampla é extremamente denso. A fonte de reflexão, envolvendo temas jurídicos, que o enredo de Don Carlos evoca, entretanto é muito nítida e tem a ver com a submissão do poder absoluto detido pelo rei a uma força externa, no caso, a Igreja Católica, pela voz ativa da Santa Inquisição.

A presença da Inquisição é marcada com cores vivas, em uma cena solene, de forte efeito visual e música brilhante, que reproduz um grande auto da fé. Do alto de seu trono, armado em praça pública, Felipe e Elizabeth presidem ao desfile dos hereges, condenados pela Inquisição, que se encaminham para a fogueira onde serão queimados vivos. Um grupo de representantes da Flandres interrompe a cerimônia para dirigir ao rei uma súplica. São rudemente repelidos. Don Carlos, compadecido, pede ao pai que o designe para comandar a colônia. Não atendido, o infante desembainha a espada e investe contra o rei. O rompante é detido, quando Rodrigo o desarma Don Carlos e o convence a entregar sua espada ao rei seu pai.

O momento culminante do principal tema jurídico que a ópera suscita ocorre algumas cenas depois. Felipe manda chamar à sua presença o Grande Inquisidor, um monge dominicano, cego e nonagenário. A música é lenta e sombria.

— *Carlos, desabafa o rei ao sacerdote, enche-me o coração de uma tristeza amarga. Armou-se contra o pai.*

A resposta do Inquisidor é uma pergunta:

— *Que meio escolhes para puni-lo? —*

— *Meio extremo diz o rei.*

— *Estou ciente, conclui secamente o Inquisidor.*

Felipe hesita. O emocionante diálogo, tornado mais impressionante pela densa música e pela cavernosa voz de baixo profundo dos dois personagens, merece transcrição:

— *Se eu envio meu filho à morte, tua mão me absolve?*

— *A paz do império vale os dias de um rebelde.*

— *Posso imolar meu filho ao mundo, eu, um cristão?*

— *Para nos redimir, Deus sacrificou o Seu.*

— *Mas tu podes dar vigor à lei tão severa?*

— *Vigorarà em todo lugar se vigorou no Calvário.*

— *Poderão calar-se em mim a natureza e o amor?*

— *Tudo deve calar-se para exaltar a fé.*

O Inquisidor dá então por encerrado o diálogo a respeito do que fazer com Don Carlos. Respeitosamente, pergunta ao rei se este deseja ainda indagar-lhe algo mais e, diante da negativa, cobra dele uma providência contra Rodrigo. Ao defender os hereges flamengos, o Marquês de Posa cometera traição ainda mais séria que Carlos. O rei, que já estimava Rodrigo antes e que ficara imensamente grato a ele por ter tomado a espada que D. Carlos brandia, discute com o frade. Afinal, quando o Inquisidor já ameaça retirar-se, Felipe abaixa a cabeça e declara, com amargura solene:

— *Então deverá sempre o trono dobrar-se diante do altar!*

Nesta única frase pode-se entrever a indagação maior que atravessa o direito em todos os tempos e em todos lugares. Na Espanha do século XVI, o rei, dotado de poderes absolutos e inquestionáveis, estava, não obstante, submetido a um poder maior.

Legisladores, juízes, aplicadores do direito, com efeito, não de ter sempre presentes um critério ou parâmetro qualquer, externo ao sistema normativo, que o atravessa e informa e, expressa ou implicitamente, o legítima.

O Inquisidor acusa Felipe de querer *com sua débil mão, romper o santo jugo imposto à orbe romana*. Na Espanha de Felipe II, o Grande Inquisidor proclama que tudo devia calar-se para exaltar a fé; o mesmo tipo de raciocínio existe ainda hoje em países que têm governos teocráticos, de que seriam exemplos o Irã e, de forma ainda mais clara, a ideologia pregada pelos se batem pela criação de um novo estado muçulmano; na Roma imperial a suprema lei era a preservação do império.

A indagação maior, cada dia mais presente nas preocupações de juristas, historiadores, filósofos e cientistas políticos de hoje, é exatamente qual seria, nas democracias modernas do Ocidente, esse princípio externo, diretiva última para a aplicação do direito, a *norma fundamental*, mencionada na teoria de Hans Kelsen. Em uma primeira observação, seria o aperfeiçoamento constante do Estado Democrático de Direito, estruturado em torno das teorias geradas ao final do Século XVIII no contexto da independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa. Mas já há quem sustente que talvez o século XXI venha a erigir a preservação do meio ambiente e salvação da vida como o objetivo último que deve passar a orientar os sistemas jurídicos.

É certamente uma questão a ser discutida profundamente, em doutos e fecundos debates. No âmbito estrito deste texto, importa apenas registrar que o diálogo transcrito entre Felipe II e o Grande Inquisidor dramatiza de forma admirável, o conflito entre o desejo de um poder estabelecido institucionalmente e um porta-voz legítimo de um princípio maior.

Em um registro lateral, mas não menos relevante, pode-se ainda observar o poder da arte de reescrever a história, tomando fatos históricos efetivamente ocorridos e transformando-os pela narrativa. O Don Carlos verdadeiro morreu aos 21 anos, encarcerado em uma torre. Consta, de fato, que teria sido apaixonado pela madrasta e que certa vez pedira a seu pai para ser mandado à Flandres. Mas era muito mais um desequilibrado mental, diz-se até que alcoólatra, que gerou preocupações a seu pai desde a infância, que um respeitável príncipe romântico, personagem bem intencionado e simpático.

Quantas vezes a poderosa influência da arte sobre as emoções não terá ido além de incentivar a fantasia e contribuído para provocar transformações na realidade? Por isso, porque a arte tem o poder de transformar e, ao exercê-lo, pode influenciar sensivelmente transformações no campo do direito, é importante observar as relações entre direito e arte.

Otello— Giuseppe Verdi

Verdi, já era idoso, quando compôs suas duas últimas óperas, uma trágica e uma cômica, ambas baseadas em obras originais de Shakespeare.

A primeira delas é Otello, estreada em 1887, sobre um libreto de Arrigo Boito, que acompanha de forma bastante fiel a tragédia de Shakespeare. O enredo é bastante conhecido: Iago, verdadeira encarnação do mal, urde uma intriga para convencer Otello que sua esposa, Desdêmona, o trai com seu amigo Cássio. Otello, acredita ser verdadeira a acusação e estrangula a esposa, encarregando o próprio Iago de matar o suposto amante. Ao descobrir, depois de assassiná-la, que a esposa era inocente, Otello se mata.

Essa verdadeira tragédia, a que a música de Verdi deu cores ainda mais intensas, não podia deixar de abrigar diversos temas jurídicos. Não seria exagerado dizer que, em toda tragédia há um conflito de sentimentos, de interesses e de normas de conduta, a matéria prima dos conflitos considerados puramente jurídicos.

Aparece, por exemplo, já em Otello, o tema do preconceito racial, que tanta discussão tem produzido no mundo do direito ao longo dos séculos. Otello é um mouro, nasceu na África, sua pele é escura; Desdemona é uma nobre veneziana, loura e pálida. A família de Desdêmona não queria o casamento e, para poder unir-se a Otello, ela teve que enganar os próprios pais.

Na tragédia original, o tema é diretamente abordado em todo o primeiro ato, que foi omitido na adaptação para ópera. Mas não deixa de estar presente no libreto, diretamente, quando Iago diz a Cássio, sobre uma melodia que dá cor à agressividade, que Desdêmona *logo se cansará dos beijos foscos daquela selvagem de lábios grossos*. Em outras passagens, é possível também perceber a questão das diferenças raciais, ainda que forma mais sutil. A própria música, que envolve Desdêmona em melodias suaves, com predominância de cordas e sopros, reserva a Otello uma dose maior de compassos marcados, com forte uso de metais e percussão.

O desenvolvimento da ópera pode ser ainda inequivocamente relacionado a um problema quase cotidiano na vida de todos que lidam com o direito. Os esforços de Iago, aquilo que ele busca todo o tempo, têm afinal um único propósito — provar um fato, convencer a Otello que Desmona o trai. Assim que ele consegue despertar em Otello a primeira suspeita, já o mouro insiste, em compassos rápidos, com frases seguidas e rápidas que vão subindo gradualmente até a última, em notas altas, quase gritando: *Quero uma prova segura e visível. Quero a prova! Quero a certeza!*

A resposta de Iago, no mesmo tom agressivo, é contundente e seca: *Talvez vê-los entrelaçados? Seria empresa árdua*. Otello expressa, em uma única frase, raiva e dor e Iago prossegue, melífluo:

— *E qual certeza sonhais ter, se esse fato imundo sempre vos fugirá?*

O plano malévolo, a essa altura já está traçado. Iago está de posse de um delicado lenço bordado, com o qual, minutos antes, Desdêmona enxugara carinhosamente o suor da fronte de Otello, tentando acalmá-lo de um primeiro espasmo de fúria, e que ele tinha atirado ao chão. Emília, esposa de Iago, criada de quarto de Desdêmona, tinha recolhido o lenço; Iago tomou-o dela e agora vai escondê-lo na casa de Cássio. Convicto de que assim conseguirá êxito em seu propósito de convencer Otello, prossegue, sempre melífluo, com estrofes que poderiam perfeitamente iniciar um arrazoado em um processo ou uma tese sobre a teoria da prova:

— *Entretanto, se a razão pode servir de guia para atingir a verdade, tenho uma conjectura tão forte que por pouco vos conduz à certeza.*

Em outras palavras: certeza total, *prova segura e visível*, de um fato qualquer é muitas vezes impossível. Mas, com uso da razão articulada, pode-se chegar bastante perto.

Iago continua ardidamente seu trabalho de forjar provas com que possa construir uma suposta verdade. Quantas verdades, em direito, não são também o resultado de uma construção?

Com habilidade, Iago leva Cássio a confidenciar-lhe que, misteriosamente, apareceu em sua casa um lindo lenço, bordado de flores, que tira do bolso e exhibe. Iago toma o lenço das mãos de Cássio e sacode-o às suas costas, para que Otello, que observa oculto a conversa, possa reconhecê-lo.

Pronto: a prova está feita. Construiu-se na mente de Otello, como verdade, que Desdêmona é amante de Cássio. Na cena seguinte, o mouro, enfurecido, pede a Iago que lhe arranje para aquela noite um veneno. Iago, já vitorioso em seu intento, tripudia:

— *Veneno não. Será melhor estrangulá-la. Lá, em seu leito. Lá onde pecou.*

— *Esta tua justiça me agrada* — responde Otello..

A Justiça é muitas vezes percebida e afirmada como algo que agrada ou desagradar, quase uma questão de gosto pessoal, não como um conceito abstrato e ideal, resultado a ser obtido através de um exercício da razão sobre leis e juízos morais. E mais: a discussão sobre como punir um crime e até mesmo especificamente a forma mais adequada de executar uma sentença de mor-

te, está presente ao longo de toda a história do direito. Foucault relata como Ravaillac, que tentou matar Henrique IV, foi enorme e publicamente torturado para exemplo. Aos regicidas a morte extremamente cruel em praça pública; aos hereges, como lembrado em Don Carlo, a morte na fogueira. Em pleno século XXI, continua-se ainda a debater nos Estados Unidos, como compatibilizar a pena capital com a proibição constitucional de penas *cruéis e desumanas*.

Quantas tragédias reais, eternas e épicas, como a de Otello e Desdêmona, não terão passado e não passarão despercebidas, despojadas de emoção pelo jargão formal dos processos judiciais? Personagens dramáticos de uma ópera são certamente mais humanos que as neutras categorias abstratas em que o direito insere as pessoas sobre as quais ele é aplicado. Por isso, talvez impressionem a mente, com mais intensidade e profundidade, que frias lições teóricas e mesmo exemplos reais.

O anel dos nibelungos — Richard Wagner

O Anel dos Nibelungos, de Richard Wagner não é uma ópera; é o nome de um ciclo em que o genial compositor, elaborando com sua fecunda imaginação peças da mitologia germânica e escandinava, compôs libreto e música de quatro óperas: *O Ouro do Reno*, *As Valquírias*, *Siegfried* e *o Crepúsculo dos Deuses*. A chamada *tetralogia* é uma enorme saga, cuja execução completa, ocorreu pela primeira vez em 1876, e consome cerca de dezesseis horas, englobando um sem número de temas que têm conexão direta ou indireta com o direito. Wagner propõe ainda uma revolução no gênero. Ele diz não ter composto óperas, em sentido estrito — um enredo teatralizado para o qual se faz uma música. Afirma ter construído uma nova linguagem, em que a música se torne parte do próprio enredo. Cria uma identidade musical (*leitmotiv*), alguns às vezes com uma única nota, outros com alguns compassos, de personagens, sentimentos ou mesmo objetos. Os motivos musicais (*leitmotif*) podem variar de tonalidade, ser expostos de diversas formas, misturar-se uns aos outros, conseguindo assim transmitir propositalmente mais de um sentido ao que é dito.

Já na primeira ópera da tetralogia, *O Ouro do Reno*, Wagner inclui diversas figuras tipicamente jurídicas. Começa com uma ação que poderia ser considerada como configurando o crime de assédio sexual: Albérico, um nibelungo, raça de anões que habitava as profundezas da terra, insiste em ser amado pelas filhas do Reno, três donzelas que, no fundo do rio que corta a Alemanha, guardavam uma imensa massa de ouro ali oculta. Albérico furta o ouro e o leva consigo (crime de furto ou, talvez, roubo). Na cena seguinte Wotan, o principal dos deuses germânicos, recusa-se a pagar a remuneração que prometera a dois gigantes, Fafner e Fasolt, que haviam construído o Walhala, o castelo nas alturas para onde os deuses vão se mudar. A própria remuneração prometida

— a entrega aos gigantes da deusa Freia, cunhada de Wotan — ainda quando não claramente enquadrável entre os crimes definidos no Código Penal, é certamente imoral e ilícita.

Outro Deus, Loge, sugere então que, em lugar da cunhada, Wotan pague aos gigantes com o ouro que Albérico roubara do fundo do Reno e levara para a terra dos nibelungos. Wotan e Loge descem do céu às profundezas da terra, subjagam Albérico com um ardil, e voltam ao portal do Walhala trazendo o ouro, por eles novamente roubado, e o próprio Albérico, feito prisioneiro. Na visita dos deuses ao reino dos nibelungos, além de roubo de bens e sequestro de pessoa, identifica-se m outro crime, este praticado por Albérico. Com o ouro roubado, o anão havia fabricado dois objetos, ambos também levados por Wotan: uma pequena rede mágica, o *tarnhelm*, que, colocada sobre a cabeça, permitia que seu portador tomasse a forma de qualquer ser, e um anel, que lhe conferia imenso poder. Com o poder do anel, Albérico tinha subjagado toda a população dos nibelungos, reduzida à condição de escravos, configurando, assim, o crime definido no Código Penal como *plágio*. Os gigantes aceitam em pagamento o ouro, o anel e o *tarnhelm*, e liberam a deusa Freia, completando-se assim a figura jurídica da *dação em pagamento*.

Para encerrar essa primeira ópera, um último crime, mais grave. Fafner e Fasolt brigam entre si pela posse do anel mágico fabricado por Albérico. Fafner mata Fasolt, cumprindo a maldição que Albérico lançara a todos que viessem a possuir o anel que ele fabricara. Finalmente, em um grandioso cortejo, esplendidamente orquestrado em torno do *leitmotiv* do Walhala combinado ao de Wotan, os deuses tomam posse do magnífico palácio.

A partir dessa primeira ópera constrói-se uma longa e complicada saga, carregada de eventos fantásticos, de símbolos e de alegorias. Analisar todo o denso conteúdo da tetralogia seria matéria não para um pequeno artigo como este, mas para todo um livro ou, talvez, uma tese de doutorado. No centro do enredo, o tema da luta eterna pelo poder e suas consequências. A posse do anel, fabricado por Albérico, roubado por Wotan e entregue ao gigante Fafner, significa a renúncia ao amor em troca do poder e traz desgraças. A ordem do mundo só voltaria a prevalecer quando a joia maldita voltasse ao fundo do Reno.

Como toda grande obra de arte, o conjunto wagneriano admite múltiplas leituras. Uma delas, bastante plausível, pode ser particularmente cara aos juristas e abre espaço para profundas especulações sobre o papel maior do direito no tempo e no mundo. Isolemos, portanto esse único aspecto e, à sua luz, examinemos brevemente o enredo das outras óperas.

Wotan, o deus maior, único personagem presente em todas as óperas da tetralogia, carrega sempre consigo, com porte majestoso, uma longa lança de madeira, símbolo físico óbvio de seu imenso poder. Nela estão inscrita as *runas*,

a rede de leis tratados, com base nos quais Wotan rege o mundo.³ Não está claro de onde proviriam esses textos. É admissível pensar que o próprio Wotan os tivesse escrito. Ao mesmo tempo, a referência não só a leis, mas também a tratados, permite supor alguma espécie de compromisso com alguma outra fonte de poder. De qualquer forma, os poderes do Deus germânico, não eram arbitrários nem exercidos de acordo com caprichos de momento. As runas ou normas estavam gravadas na lança e não provinham diretamente do próprio Wotan. O próprio deus maior não era todo poderoso. Estava sujeito a regras externas a ele. Wotan, de resto, aparece ainda sempre usando, como um pirata, um tapa-olho. Para adquirir a sabedoria que lhe era necessária para exercer sua função de deus maior, perdera um de seus olhos. Não deixa de haver aí, evidentemente, outra limitação ao poder do deus maior, expressa em uma figura quase contratual, o *escambo* esdrúxulo de um órgão por um bem imaterial.

Nada mais caro a um jurista que uma mitologia que propõe uma ordem universal, na qual o próprio Deus não é detentor de poderes ilimitados e se subordina a um direito pré-existente. Os tratados inscritos em sua lança obrigam o próprio Wotan.

É neles, por exemplo, que, na segunda ópera da tetralogia, *As Valquírias*, Fricka, sua mulher, se baseia para exigir do marido que, contra sua vontade, puna o próprio filho, Sigmund. Sigmund cometera, em um único ato, incesto e adultério; roubara sua irmã gêmea, Siglinda, ao marido, Hundig. Hundig persegue o casal em fuga e vai combater Sigmund. Wotan deseja proteger seus filhos, os gêmeos adúlteros, por ele concebidos com uma humana. Mas a deusa Fricka, sua esposa legítima, invoca os tratados, o caráter sagrado do matrimônio, e Wotan, constrangido pelo poder da norma, se sente compelido intervir no combate. Com sua lança quebra em pedaços a espada mágica que tem um nome — *Notung* — que o próprio Wotan deixara fincada até o cabo em uma árvore nas terras de Hundig, para que Sigmund no futuro a encontrasse e com ela se protegesse. Desarmado, Sigmund é morto.

Wotan teve que vir ele mesmo intervir diretamente no combate entre Sigmund e Hundig, porque sua outra filha, Brunhilda, a quem ele tinha ordenado descer a terra para recolher o cadáver de Sigmund, fadado a perecer no duelo, pusera-se ao lado do irmão.

Brunhilda era uma das nove Valquírias, donzelas divinas, filhas de Wotan com a deusa Erda, a terra, incumbidas de recolher os cadáveres dos heróis que pereciam em combate para levá-los ao Walhala. Os deuses formavam um exército humano para defender-se de um ataque, que estava previsto que os agentes do mal lançariam um dia contra sua cidadela. O poder dos deuses que

3 *Runas*, na verdade são antigos caracteres, que, na antiga Europa do norte antecederam ao alfabeto romano.

regiam o mundo, na mitologia germânica, era limitado, por tratados e por ameaças. Brunhilda, filha amorosa, capta a vontade profunda de seu pai e descumpre a ordem que recebeu dele de deixar que seu irmão Sigmund seja vencido no duelo com o marido traído. Morto Sigmund, Brunhilda leva consigo Siglinda, a quem revela que já está grávida de um filho do irmão. Wotan, irritado com a desobediência de Brunhilda, pune-a severamente. Retira sua condição divina e a adormece até o dia em que um homem mortal a acorde e tome por mulher. A pedido de Brunhilda, a pena será cumprida no alto de uma rocha cercada de fogo, para que só um verdadeiro herói consiga chegar até ela.

O personagem título da terceira ópera do ciclo é Siegfried, o fruto do amor incestuoso de Sigmund e Siglinda. Siegfried, criado por um nibelungo, Mime, isolado em uma floresta, está de posse do anel mágico e do *tarnhelm*. Obteve-os ao matar o imenso dragão, em que o gigante Fafner se havia transformado, para proteger as preciosidades que recebera em pagamento pela construção do Walhala e que vivia oculto em uma caverna. Depois de matar o dragão, Siegfried, guiado por um pássaro, dirige-se à rocha onde Brunhilda, adormecida, cumpre sua pena. No caminho, encontra Wotan, disfarçado como um humano que vagueia pela terra. Wotan tenta deter Siegfried em sua caminhada e o herói, o enfrenta. Com sua espada, Notung, cujos pedaços partidos o anão Mime havia guardado e o próprio Siegfried conseguira reforjar, parte a lança de Wotan, o símbolo do poder, onde estavam inscritas as runas.

A ordem jurídica, tecida em torno de misteriosos tratados e leis que obrigam deuses e humanos, está destruída. Sua destruição provocará uma catástrofe, prevista e anunciada no título da última ópera — *O Crepúsculo dos Deuses*.

No prólogo desta última ópera aparecem mais símbolos e mais deusas — são as *nornas*, três deusas, replicadas na mitologia grega pelas *parcas*, que tecem constantemente os fios do destino, sempre em coerência com as leis. A quebra da lança de Wotan é refletida no trabalho das nornas. A lança tinha sido feita com a madeira de um galho de uma enorme árvore, um freixo, que ia da terra ao céu, cuja sombra vivia a humanidade e em torno do qual as nornas teciam o destino. Quebrada sua lança, Wotan ordenara aos heróis que destruíssem a árvore e empilhassem seus galhos ao redor do Walhala. No prólogo do *Crepúsculo dos Deuses*, também o fio com que as nornas tecem o destino, agora não mais ao redor do destruído freixo da vida, mas de pedras ásperas, é cortado.

O cenário apocalíptico está montado. A destruição vai ocorrer na grandiosa cena final do ciclo. Siegfried, ao final da ópera anterior tinha chegado ao topo da montanha, cercada por chamas, e lá encontrara Brunhild adormecida, cumprindo a pena que lhe havia sido imposta por Wotan, despertando-a, tomando-a como mulher e depois voltado à terra.

Na conclusão de uma complicada trama de poder e amor, contada no *Crepúsculo dos Deuses*, Siegfried é assassinado e seu corpo depositado no topo de uma pira. Brunhilda, que havia sido trazida do alto da montanha, arranca da mão do cadáver o anel maldito e o coloca em seu próprio dedo; com um archote, acende a pira, cujas chamas sobem até o céu para incendiar o tronco e os galhos da árvore cortada e destruir o próprio Walhala e os deuses que o habitam. Bruhilda monta em seu cavalo e salta na fogueira. Os deuses estão destruídos, os heróis mortos.

As águas do Reno sobem, cobrem as brasas e cinzas da fogueira que se extingue. Uma das filhas do rio retira o anel da mão de Brunhilda. O anel do poder e voltou ao fundo do rio. Uma nova ordem universal vai surgir.

Em sua agonia Brunhilda, dirigiu aos eventuais sobreviventes da catástrofe uma exortação, dizendo ao morrer, que legava aos humanos: [...] o *tesouro mais sagrado da minha sabedoria: não bens, nem ouro, nem casa, nem lareira, nem tratados ociosos, nem a lei lamentável da falsa tradição; dou-vos o amor, abençoado na alegria e na tristeza!*

Wagner não chegou a inserir essa frase textualmente no libreto nem a compor música sobre ele⁴. Mas o glorioso final do *Crepúsculo dos Deuses* realiza em sua plenitude a proposta wagneriana de fazer com que palavras e a música se completem para expressão de significado. A enorme massa orquestral transmite ao ouvido simultaneamente o crepitar do fogo, a destruição do palácio, a queda dos deuses, e uma paixão amorosa sem limite, formando um grandioso conjunto em que é impossível não captar, acima de tudo, a esperança de redenção.

O comprimido resumo de tão denso material simbólico, espera-se, tenha dado já aos juristas, um espaço de reflexão. Não desejarão eles, em sua eterna busca, encontrar o tesouro que lhes teria sido legado por Brunhilda? Não buscam eles, afinal, abandonar *tratados ociosos* e uma *lei lamentável da falsa tradição*, colocando em seu lugar uma nova ordem jurídica, baseada *no amor, abençoado na alegria e na tristeza?*

E, é claro, o Anel dos Nibelungos parece afirmar com nitidez que a quebra da ordem jurídica está associada à destruição. Partida a lança onde estavam inscritos tratados e leis, rompe-se o fio do destino, desaparece envolto em chamas o palácio celestial, levando os deuses que o habitam. E, ao mesmo tempo, o anel maldito, símbolo do poder e negação do amor, retorna ao fundo do rio, de onde fora roubado o ouro de que foi feito.

Lohengrin — Richard Wagner

Uma outra ópera de Wagner, anterior ao Anel dos Nibelungos, estreada em 1850, merece menção. É o *Lohengrin*, também derivada de antigas narrativas

4 Cf. Bolen, Jean Shinoda — O ANEL DO PODER. Editora Cultura, São Paulo, 1992 pg. 124.

germânicas, e também, como todas as obras do compositor, com libreto do próprio Wagner.

Há em Lohengrin um julgamento, um julgamento completo, com acusação, defesa e sentença, tudo em cena aberta.

A ópera se passa no Ducado de Brabante, no século X. O rei da Alemanha, Henrique, personagem histórico, visita o ducado para arrebanhar aliados na luta que trava contra os húngaros vizinhos. Encontra o ducado dividido. O duque legítimo morreu quando seus dois filhos, Elsa e Gotfrey, seu herdeiro legítimo, ainda eram menores. Um conde, Frederico de Talamund, reivindica o trono, mas sua pretensão é questionada por outros nobres.

Frederico diz ao rei que o falecido duque, seu parente, ao morrer, tinha-o nomeado como tutor de seus filhos. E mais: tinha concedido a Frederico, se ele assim o desejasse, a mão de sua filha Elsa. Frederico, porém, acusa Elsa de ter assassinado Gotfrey seu irmão menor, misteriosamente desaparecido algum tempo antes. Por isso, diz ele, não a tinha desposado, casando-se com outra mulher, Ortrud.

Elsa deve, portanto, ser julgada. Mas não é o rei Henrique quem vai julgá-la. Tampouco os pares da acusada, como em outra ópera, *Roberto Devereux*, de Donizetti, ou um corpo institucional supremo, como o Conselho dos Dez de Veneza, que exilou Jacopo em *I Due Foscari*, composta ao final da primeira fase de Verdi; nem como na *Aída*, outra obra de Verdi, um dentre vários deuses, expressando sua decisão pela boca de vetustos sacerdotes. Henrique determina que quem decidirá o destino de Elsa será, nada mais nada menos, que Deus, o Deus único e onipotente, da cultura judaica cristã. A verdade será revelada por Ele conforme resultado de um duelo a ser travado entre o acusador e alguém que aceite defender a acusada.

Nenhum cavaleiro se voluntaria para assumir o patrocínio de Elsa. A moça é trazida à cena e o rei lhe pergunta se ela tem um defensor. Elsa responde, como que sonhando:

— *Vejo um glorioso cavaleiro, envolto em esplendorosa luz. Seus olhos me contemplam com doçura. Ele repousa sobre sua espada entre as nuvens, junto a uma casa de ouro. Foi o céu que o enviou para salvar-me. Ele será meu defensor,*

Todos se olham atônitos. Elsa parece ter enlouquecido. Frederico de Talamund, confiante declara ao rei que está disposto a provar suas acusações em um combate. O rei, paciente, insiste com Elsa para que indique um defensor e ela, ainda em devaneio, responde que seu patrono será aquele que o céu lhe enviar, a quem concederá tudo que pedir, inclusive a própria mão em casamento.

As trombetas soam para todos os lados convocando algum possível defensor. Frederico insiste que, não tendo a acusada encontrado quem a defenda, deve-se considerar comprovada a acusação. De repente, alguns cavaleiros, mais afastados do centro do grupo percebem que está ocorrendo uma cena inusitada no rio que corre ali perto. E anunciam:

— Milagre! Um cisne vem puxando um barco por uma corrente dourada! De pé no barco vem um cavaleiro com uma armadura branca!

O cavaleiro é Lohengrin — desce do barco, caminha até o centro do palco e aceita defender a causa de Elsa. Três cavaleiros da corte de Brabante e três cavaleiros da companhia do rei traçam no chão um círculo. O rei faz uma oração e inicia-se o combate.

Lohengrin com um golpe forte logo arranca a arma de Frederico e o derriba ao solo. Está, com isso, provada a inocência de Elsa. Lohengrin, generoso, perdoa o adversário vencido e ordena-lhe que se levante. O rei condena Frederico ao exílio.

Está encerrado o processo de julgamento.

O restante da ópera é também rico em acontecimentos e símbolos: Lohengrin pede Elsa em casamento, mas impõe uma condição, que ela jura que irá cumprir: Elsa não deverá nunca perguntar quem ele é, nem de onde vem. Influenciada por Ortrud, mulher de Frederico de Talamund, Elsa, porém, descumpra o juramento e discretamente indaga ao marido suas origens. Lohengrin então, diante de toda a corte reunida, revela seu nome, diz que é filho de Parsifal, rei de Montsalvat, onde está guardado o Santo Graal, cálice que recolheu o sangue derramado por Cristo na cruz. Logo, surge novamente sobre o rio o cisne, puxando um barco em forma de concha. Lohengrin entrega a Elsa sua espada, sua trompa e seu anel para que ela os doe a seu irmão Gotfrey, se este um dia reaparecer. É então que Ortrud, surpreendendo a todos, revela que o herdeiro, de fato, não morreu. Ela o enfeitiçara, transformando-o precisamente no cisne que puxa o barco de Lohengrin. Ele teria voltado à sua forma humana, se Elsa tivesse cumprido o juramento de não indagar ao marido de onde ele vinha. Como o juramento não foi cumprido, a transformação não se desfez.

Lohengrin ajoelha-se imerso em profunda oração. Uma pomba desce do céu e, aos olhos de todos, o cisne retoma forma humana. Lohengrin sobe no barco, agora puxado pela pomba, e desaparece. Gotfrey é reconhecido, assume seus legítimos direitos. Elsa, não resistindo à emoção, cai morta nos braços do irmão.

Muito poder-se-ia especular sobre enredo tão carregado de fantasia, poesia e símbolos, envolvidos pela música deslumbrante de Wagner (que abrange,

inclusive, a conhecidíssima Marcha Nupcial, quase tão popular quanto sua congênera, composta por Félix Mendelssonh).

Mas no escopo desse trabalho, interessa apenas um aspecto de conjunto — o julgamento de Elsa. O juízo divino — ou *ordália* — efetivamente existiu, por muito tempo e em várias culturas e formas, na história do direito. Já no Antigo Testamento, prescreve-se que uma mulher acusada de adultério, deveria ser forçada a beber uma água contaminada. Conforme a reação que lhe sobreviesse seria ou não provada sua culpa. Há notícia histórica de várias outras formas de provas dessa natureza, inclusive, tal como na ópera, um duelo.

A teoria desse tipo de processo é imensamente simples: Deus, que tudo vê, tudo sabe e em todo lugar está presente, não deixará de, quando solicitado, dar a conhecer aos homens a resposta correta, em caso de dúvida sobre se um acusado cometeu ou não o crime que lhe é imputado. Ainda mais quando a expressão de Sua vontade é feita com obediência a cânones preestabelecidos em textos escritos, como no caso da prova de adultério.

Não custa, entre parêntesis, notar que, no enredo de Lohengrin, o juízo é confirmado posteriormente pelos fatos. Elsa não matou Gotfrey; na realidade ele está vivo; desapareceu por força das artes malignas da mulher do acusador.

Quem assume uma postura mais crítica do direito, pode pensar que, ainda quando a razão fria tenha dificuldade de aceitar a possibilidade de um juízo vindo diretamente de Deus, nenhuma das muitas formas e processos inventados pelos homens para determinar uma verdade factual, pode oferecer um grau absoluto de certeza. Quantas vezes um júri popular após horas de conscienciosa elaboração, não terá condenado inocentes ou absolvidos culpados? Quantas questões de fato, mesmo simples e principalmente as mais complexas, não têm sido erroneamente captadas por doutos juízos, observando minuciosas prescrições de cuidadosos códigos? Quantas vezes interesses particulares e até escusos, totalmente alheios à justiça, não exerceram papel decisivo na decisão de conflitos?

Res judicata pro veritate habetur — a coisa julgada se tem por verdade, diz antigo brocardo; a decisão transitada em julgada é *tida por*, não É a verdade. A verdade, o que realmente aconteceu, como aconteceu, muito raramente pode ser determinada. Qualquer mecanismo ou processo de apuração é afinal sempre uma construção, como que a montagem de um quebra-cabeça de muitas peças.

As sociedades modernas tendem a crer que instituições como o júri popular, os inquéritos e os códigos de processo, embora ocasionalmente errem, são os melhores instrumentos que a mente humana conseguiu até hoje conceber para julgar acusados de crimes ou ofensas a direitos.

Com maior convicção, o Rei Henrique e os nobres que assistiram ao julgamento de Elsa de Brabante acreditavam que foi o próprio o Senhor quem lhes

revelou, pelo braço de Lohengrin, que Elsa não tinha cometido o fratricídio de que fora acusada.

No fundo, não será a justiça uma questão de fé mais que de razão? A verdade revelada por um Deus ou entidade maior em que se crê, não será, por definição, mais digna de confiança que a verdade construída peça a peça por simples mortais?

E, finalmente, quantos processos hoje, nas culturas mais racionais e modernas, não seriam verdadeiros duelos entre poderosos patronos que se digladiam, não com espadas, mas com petições, perorações e arrazoados, e em que o mais hábil acaba por vencer? Quantos condenados não teriam escapado à pena se tivessem podido, como Elsa de Brabante ter como defensor, não um diligente funcionário do estado, mas *um glorioso cavaleiro, envolto em esplendorosa luz*, que o céu tivesse enviado para salvá-lo?

Essas as perguntas que o enredo do Lohengrin traz à mente indagativa de um profissional do direito.

Carmen — Georges Bizet

Poucas obras do repertório lírico são tão populares quanto *Carmen*, estreada em 1875. Passada em Sevilha, sua música é brilhante, revelando o esplendor fantástico da Espanha, tal como percebido na França do século XIX. O libreto, assinado por Henri Meillac e Ludovic Halevy, inspirou-se em obra de Prosper Mérimée, baseada em um caso real, pesquisado pelo escritor em uma viagem às terras ibéricas. A obra em prosa não chega a ser brilhante. Sobre ela, porém, Meillac e Halevy construíram um enredo intenso, que fielmente retrata o drama eterno do homem que, enlouquecido de ciúmes, assassina a mulher que diz amar. Bizet compôs sobre esse texto uma partitura vivaz e contagiante, produzindo, no conjunto, uma obra prima que tem, ao longo do tempo, servido de base a várias outras obras. O cinema americano adaptou o enredo, rebatizando-o como *Carmen Jones* e transportando-o de Sevilha para um bairro negro de New York, transformando o personagem do toureiro em um lutador de boxe e adaptando o ritmo da música para o jazz. Em 1999, uma versão, denominada *sambópera*, foi levada a cena nos teatros brasileiros, usando a música original de Bizet em compasso de samba, adaptada e dirigida pelo maestro e pianista brasileiro Marcos Leite, em parceria por Celso Branco, tendo no lugar do toureiro, um craque de futebol. Um coreógrafo cubano Alberto Alonso produziu a coreografia de um ballet, sobre outra versão da música, adaptada para cordas e percussão por um russo, Rodion Schedrin, sempre sobre a partitura de Bizet. Com a partitura original, dançada em vez de cantada, o famoso cineasta espanhol Carlos Saura produziu um filme que marcou época.

Pode-se dizer, que a *Carmen* é uma obra imortal, como é imortal a tragédia que retrata. Também eterno e bem conhecido do direito, é o criminoso pas-

sional. Ao longo dos anos, diversos ordenamentos e diversas culturas têm-no tratado de muitas formas. Na segunda metade do século XIX, o homem que inspirou o principal personagem masculino da ópera foi punido com a morte pelo garrote vil. O personagem masculino, ao final da ópera, com as mãos ainda sujas de sangue, entrega-se à polícia presumidamente para sofrer a mesma condenação.

O libreto poderia ter sido tirado diretamente dos autos de um processo criminal. Vale, por isso, narrá-lo detidamente, acalentando na mente o projeto de eventualmente em realizar sobre ele um júri simulado. Nessa narrativa foram inseridas, aqui e ali, perguntas e cogitações, e mesmo devaneios, que ocorreriam talvez a um jurista atento que a acompanhe.

O principal personagem masculino é um soldado, Don José, baseado em Sevilha. Don José serve em um quartel sediado em Sevilha, em frente a uma fábrica de cigarros, onde trabalham principalmente mulheres. Ao soar de uma sineta, as operárias vêm passar na praça uma pausa em seu horário de trabalho. **(Condições insalubres do trabalho no final do século XIX?)**. São espalhafatasas, cantam, fumam. A própria música flutua como fumaça. Entre elas está a personagem título, uma cigana, **(Preconceito contra os ciganos)** de saia rodada e blusa decotada, que, com imensa sensualidade, canta a famosa *habanera*. *O amor é uma criança boêmia, que nunca conheceu a lei, um pássaro rebelde que ninguém consegue capturar. Se tu não me amas, eu te amo; se eu te amo, toma cuidado contigo. (Se o amor nunca conheceu a lei, será que a lei, alguma vez, conheceu o amor?)*

Don José, sentado, de cara amarrada, está absorto em seus pensamentos. Carmen aproxima-se, dançando de forma provocante à sua volta. Tira do decote uma flor, beija-a e atira-a ao rosto de Don José que parece estremecer. **(Assédio sexual?)**

Toca novamente o sino, as operárias voltam à fábrica; Don José contempla algum tempo a flor que Carmen atirara sobre ele e a coloca com cuidado dentro de seu uniforme. Chega outra personagem, Micaela, noiva de Don José trazendo para ele uma carta de sua mãe. Em um dueto melodioso, os dois recordam o passado, o vilarejo de onde vêm, fazem planos de casamento. Assim que Micaela vai embora, Don José expressa sozinho seu amor por ela e seu desejo de tê-la como esposa. Em um rompante, tira do uniforme e atira ao chão com raiva a flor que recebera da cigana. Nesse momento, um tumulto explode na fábrica de cigarros. As mulheres correm para rua, falando todas ao mesmo tempo. Houve uma briga, há uma operária ferida a faca. O tenente que comanda o batalhão manda que Don José entre na fábrica para apurar exatamente que aconteceu. O soldado volta de lá arrastando Carmen; tinha sido ela que esfaqueara sua colega. O tenente então pede que Don José vigie Carmen,

enquanto ele vai até o quartel para escrever a ordem de prisão. (**Um militar tem competência expedir uma ordem de prisão?**). Carmen e Don José ficam a sós, no palco, Carmen cantarola e dança, como se monologasse, diz que há ali perto uma taberna, que ela gostaria de ir até lá, beber, dançar, divertir-se, que na véspera, tinha mandado embora um namorado, que agora está só e procura companhia. Aos poucos, D. José vai perdendo a cabeça.

— *A flor que eu atirei para você era a flor da feiticeira; você pode jogá-la fora agora. O encanto está em operação*, diz Carmen, confiante no seu poder de sedução. Ao final da cena, Don José finalmente cede à sedução. De posse da ordem de prisão, vai embora com Carmen; no caminho, ela o empurra, desencilha-se da corda com a qual José apenas fingiu tê-la atado, e foge correndo.

Assim termina o primeiro ato. O segundo se passa na taverna, onde Carmen tinha prometido levar Don José. Em um quinteto fervilhante, Carmen, juntamente com suas amigas Mercedes e Frasquita são convidadas por seus companheiros, Dancairo e Remendado, para um novo trabalho. São contrabandistas e acaba de surgir uma boa oportunidade de negócio fora de Sevilha. Carmen recusa-se a ir. Diz que está apaixonada, que está amando o soldado a quem jogara a flor. Ele a poupara de ser presa e, por isso, tinha ele mesmo sido preso. Naquele dia, acrescenta, ele está saindo da prisão e ela o espera. *Que ele venha então conosco*, sugerem os contrabandistas. *Esta noite*, diz ela, *o amor passa frente do dever*. (**Dever? Haveria um dever de Carmen para com o grupo. Não se percebe aqui a sugestão de crime organizado com uma lei própria?**).

O quinteto mal acabou e irrompe na taberna um toureiro. Com música brilhante e contagiosa, canta uma das árias mais conhecidas da ópera e convida todos para ir vê-lo em atuação na arena. Antes de partir, Escamillo, este é o seu nome, troca olhares sedutores com Carmen e chega a dizer-lhe que pensará nela na próxima vez que matar um touro. (**A tourada não seria um espetáculo de crueldade com animais que deveria ser proibido, como foram, no Brasil, as brigas de galo?**).

Nem bem o toureiro se retira, entra, contente, Don José. Carmen o recebe efusivamente. Dança para ele, só para ele, quase o enlouquecendo de desejo. No meio da dança, começa a soar a corneta do quartel que ordena que os soldados se apresentem. Don José diz a Carmen que precisa voltar, que foi degradado com a prisão, que não pode mais ser punido. Carmen insiste, ironiza, diz que ele não a ama. José repete que a adora e em outra famosa e belíssima ária revela que, durante o mês em que esteve preso, passara horas inteiras inebriando-se, de olhos fechados, com o perfume doce que a flor que Carmen lhe tinha dado, mesmo depois de murcha e seca, ainda exalava. Carmen insiste:

— *Não, você não me ama. Se me amasse me levaria embora, na garupa de seu cavalo, para o céu aberto e a vida errante. (Induzimento ao crime?).*

Don José finalmente explode. Toma sua espada e levanta-se. Vai embora, não pode desertar, abandonar seu país e sua bandeira. Nesse exato momento, irrompe pela taberna o tenente do regimento de Don José. Vem à procura de Carmen. Don José, doente de ciúme, ameaça-o desrespeitosamente. Os companheiros de Carmen intervêm, imobilizam o tenente e o levam embora, amarrado. Temem ser denunciados e têm que sequestra-lo por pelo menos uma hora. Todos partem juntos. **(Crime de sequestro?)** Don José agora não tem outra alternativa senão segui-lo.

No terceiro ato, Don José, já faz parte do grupo de contrabandistas, acampado em uma montanha, perto de Gibraltar. O bando todo se prepara para atravessar a fronteira próxima levando um contrabando. Don José é deixado como sentinela, vigiando o acampamento. Surge Escamillo. Abordado por Don José, que lhe pergunta que vem ele fazer ali, responde que vem ver sua amada, uma cigana de nome Carmen, uma que tinha tido por amante, um soldado que desertara por ela. Don José, furioso, diz que seu interlocutor deveria saber que *para levar uma de nossas mulheres é preciso pagar. (Novamente uma insinuação de que o grupo teria suas próprias leis?)*. E continua: *e o preço se paga em golpes de navalha*. Don José trava com Escamillo para um duelo de faca. O toureiro vence. José, derrotado, cai ao solo e Escamillo, com afetada generosidade diz que o perdoa.

Os contrabandistas voltam. Enquanto se inteiram do incidente entre o toureiro e Don José, surge Micaela. Vem procurar o antigo noivo. A mãe de Don José está à morte e quer despedir-se do filho. Carmen insiste que ele vá embora junto com Micaela. Aquela vida não é para ele. Don José hesita, mas finalmente se decide a seguir Micaela. Ao despedir-se de Carmen diz que ainda vai revê-la, que a corrente que o liga a ela, os ligará até a morte.

O último ato se passa do lado de fora da Praça de Touros. Há um clima de festa. O povo chega para assistir à tourada. Ambulantes vendem laranjas e leques. Desfilam autoridades. Chegam, já vestidos para o espetáculo, banderilheiros a pé, picadores a cavalo. Finalmente, em uma bela carruagem, entram em cena Carmen e Escamillo. Beijando-a apaixonadamente, o toureiro promete-lhe que, dali a pouco tempo, ela se sentirá orgulhosa dele. Carmen declara-se também apaixonada. Escamillo desce da carruagem e entra na Praça de Touros. O povo o segue. Carmen fica para trás, por um instante a sós na cena. Suas amigas, Mercedes e Frasquita destacam-se da multidão e avisam a ela que tome cuidado, que Don José está por ali, escondido. *Não tenho medo dele*, responde Carmen, orgulhosa. *Vou espera-lo e falar com ele*.

Don José logo aparece, triste, sujo, abatido. Implora, suplica a Carmen que volte para ele. Convida-a a ir com ele, iniciar uma outra vida longe daqui sob outros céus. Carmen é firme:

— *Tu me pedes o impossível; Carmen nunca mentiu. Tudo entre nós já acabou.*

— *Ainda é tempo, Carmen, ainda é tempo. Oh, minha Carmen, deixa-me salvar-te, a ti que adoro e salvar-me junto contigo. Tu não me amas mais?*

— *Não. Não te amo mais.*

— *Mas eu, Carmen, ainda te amo; infelizmente ainda te adora.*

A música esplêndida enriquece o diálogo; as falas de Don José são melodiosas, derramadas; as de Carmen, secas, quase faladas.

A tourada já começou. Do lado de fora da arena ouvem-se gritos, aplausos e fanfarras. Chega o momento final, a hora em que Escamillo vai, com sua espada, aplicar o golpe de morte ao touro ferido. Carmen liberta-se de José que a está agarrando e tenta entrar na Praça de Touros. D. José a detém com força.

— *Este homem que está sendo aclamado é teu novo amante.*

— *Sim eu o amo. Amo-o e, mesmo diante da própria morte, repetirei que o amo.*

— *Então foi para isso eu me perdi?! Para que tu fosses embora, infame, rir de mim nos braços de outro homem. Não Carmen, você não vai com ele. Você vem comigo.*

Com gestos pausados e graves, Carmen tira dos dedos um anel.

— *Este anel, foste tu que me deste há algum tempo. Toma! E, com violência, atira o anel no rosto de Don José.*

Don José, em verdadeiro desatino, esfaqueia a antiga amante. Vem a polícia e ele se entrega.

— *Podem me prender. Fui eu que a matei. Oh, minha Carmen, minha Carmen adorada.*

Cai o pano. Termina a ópera. O drama humano foi retratado em toda sua intensidade, em diálogos convincentes, reforçado por música belíssima e expressiva. Como mencionado acima, seria uma experiência didática relevante

exibir a ópera inteira, legendada, e pedir a alunos de graduação que simulassem o julgamento de Don José. Ou, talvez, aprofundando o debate, questionar sobre outro tema jurídico eterno — a procura da reação adequada da sociedade a atos reprováveis. O personagem da vida real foi cruelmente executado pelo estado organizado. Don José, também, pode-se supor, deverá sofrer a mesma pena. Em épocas pretéritas, e, mesmo hoje, em alguns lugares, a mulher adúltera era punida pela lei; em outros, matar a mulher que trai o marido era um ato percebido como um ato de defesa da honra. Em tempos ainda recentes, registram-se absolvições de assassinos, como Don José, levados ao desatino pelas artes de uma mulher sedutora e sem princípios.

Hoje, no Brasil, no século XXI, Don José provavelmente seria condenado por homicídio, talvez, quando muito, reconhecendo atenuantes. Não foi sempre assim. Será que tem que ser assim, que a punição severa deve sempre e necessariamente se seguir a um crime, mesmo a um crime passional? Será que o Código Penal Brasileiro atingiu um valor certo definitivo e que comandos, que constam até do livro sagrado das religiões mosaicas, em que a adúltera estava sujeita a ser apedrejada até a morte, estão definitivamente superados?

Por quê? Pode o direito, de qualquer tempo e lugar, afirmar ter atingido um certo absoluto?

O tema, afinal, é eterno. Escreve-se sobre dramas humanos desse tipo desde a mais remota antiguidade. No não muito extenso repertório lírico, aparece em várias outras óperas, além de Carmen. Já o vimos no Otello. Na ópera *Os Palhaços* (Ruggero Leoncavallo, 1892, libreto do próprio compositor), em um circo do interior em que os espetáculos incluíam também pequenas peças de teatro, um palhaço esfaqueia um após outro, em pleno palco, a esposa que o trai e seu amante. Na *Cavalleria Rusticana* (Pietro Mascagni, 1891, libreto de G. Menasci e G. Targioni Tozzeti) o marido traído mata apenas o amante.

Mefistofele (Arrigo Boito)

Arrigo Boito, autor do libreto de Otello compunha também música e música de boa qualidade. Sua ópera mais conhecida, Mefistofele, estreada em 1868, está baseada na famosa tragédia Fausto, escrita por Goethe. A ópera de Boito só não se chama *Fausto* porque já existia outra ópera com esse título, composta pelo francês Charles Gounod. A obra de Gounod cobre apenas a primeira parte da tragédia de Goethe, obra ainda de sua juventude. Já o Mefistofele versa sobre o texto completo, em que o poeta alemão trabalhou durante cerca de 60 anos. O texto é longo e denso. Mas Boito conseguiu capturar, em música e letra, seu núcleo essencial.

O Dr. Fausto é um velho sábio, cansado da vida. O demônio, Mefistofele, aparece a ele e se oferece para tornar-se seu escravo. Fausto pergunta o que

deverá fazer em troca. Mefistofele tenta desconversar, diz que há tempo. Mas o sábio exige; quer conhecer exatamente os termos do pacto. A resposta vem escorregadia, mas clara:

— *Aqui, eu me ponho a teu serviço e realizo imediatamente todos os teus desejos. Mas... lá em baixo.(tu me entendes?), trocamos de posição.*

Fausto aceita a proposta, mas impõe uma condição:

— *Não me preocupa a outra vida. Se tu me deres uma hora de repouso, em que se acalme a alma, se revelares a meu pensamento sombrio eu mesmo e o mundo, se ocorrer que eu diga, ao instante fugidio— para! És belo!Então que eu morra, e que me engula o inferno.*

Aceita essa condição, o contrato é assinado. Mefistofele estende seu manto, e ele e Fausto vão embora voando. Graças aos poderes mágicos do demônio, o velho sábio volta a ser jovem, apaixonou-se, seduz e torna-se amante de Margarida, uma ingênua camponesa, com quem tem um filho. A moça acaba por enlouquecer, afoga o próprio filho recém-nascido, e é condenada à morte. Fausto visita o inferno, volta no tempo até a Grécia antiga e faz-se amante também de Helena de Troia, *forma ideal puríssima da beleza eterna.*

Em um último quadro, um autêntico epílogo: Mefistofele olha fixamente para Fausto, agora outra vez muito velho, novamente sentado, meditando em seu estúdio, e observa:

— *Desejaste, foste satisfeito, desejaste novamente e ainda não disseste ao instante que passa: para!És belo!*

E o velho sábio concorda:

— *Conheci todos os mistérios da vida. O real e o ideal. O amor da virgem, o amor da deusa! O real foi dor, o ideal foi sonho.*

Fausto percebe que a morte se aproxima. Com música serena, extremamente harmoniosa e melodia suave, deleita sua alma em um sonho supremo:

— *Rei, de um plácido mundo, de uma terra infinita, quero dar minha vida a um povo fecundo.*

O demônio inquieta-se; e Fausto prossegue.

— *Sob uma lei sábia, quero que surjam, aos milhares, pessoas e rebanhos, casas, campos e vilas. Quero que esse sonho seja a santa poesia, o último desejo da existência minha.*

Mefistofele percebe que Fausto está vislumbrando já o paraíso. Estende sua capa, convida o velho sábio a voar, a inebriar-se entre sereias.

A música realça com grande dramaticidade a contradição. Mefistofele canta cada vez com mais força, em tons mais alto; Fausto aliena-se em seu delírio suave. Ao poucos, começa-se a ouvir também, ao longe, um coro melodioso de vozes de criança, anjos que louvam o senhor. Mefistofele tenta desviar o olhar de Fausto. O velho se agarra ao Evangelho, renega o demônio. E olha fixo para o alto. Belíssimos acordes criam uma atmosfera musical de sonho. O coro de anjos vai se tornando mais forte a cada instante. Fausto finalmente exclama:

— *Sagrado instante que foge, para! É belo! A mim a eternidade.*

A cabeça de Fausto se inclina e ele morre. Uma chuva de pétalas de rosa cai do céu em meio a brilhantes raios de luz. Mefistofele, contorcendo-se e emitindo agudos assobios, vai aos poucos se afundando na terra.

Os anjos oram pela alma que, salva, sobe ao céu.

Um civilista teórico não hesitaria em classificar o contrato entre Fausto e Mefistofele como um exemplo de acordo sujeito a *condição suspensiva*, mas certamente teria dúvidas sobre se essa condição não seria uma condição *si volam* ou *potestativa*, ou seja, aquela que, segundo a definição do artigo 122 do Código Civil está *sujeita ao puro arbítrio de uma das partes* e é, por isso, ilícita. Já um criminalista indagaria se o crime da jovem amante de Fausto que afoga o próprio filho seria propriamente um homicídio (art. 121 do Código Penal), ou se enquadraria no tipo penal mais específico do art. 123 de *infanticídio (matar, sob influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto ou logo após)*; em qualquer caso, se fosse chamado a defender a ré, certamente alegaria sua inimputabilidade por deficiência mental. De fato, como apresentada na ópera, Margarida aparece como uma verdadeira demente, alguém que certamente seria, *ao tempo da ação ou omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento* (art. 26 do Código Penal).

Questões jurídicas desse tipo, pode-se dizer que *puramente técnicas*, não bastariam por certo para justificar a inclusão de Mefistofele neste trabalho. Mas,

no enredo da ópera, e, mais ainda, no imortal texto de Goethe em que está baseado, há uma indagação muito maior e mais profunda. O doutor Fausto é um estudioso, um sábio, sempre em busca do conhecimento e sempre atormentado de dúvidas. Não se preocupa com a *outra vida*; quer apenas que seja revelado *a seu pensamento sombrio, ele mesmo e o mundo*. Não será idêntica a postura de um verdadeiro jurista? O pensamento que questiona sempre e tudo, à procura de respostas que não encontra, não seria típico do estudioso do direito?

O símile fica nítido, quando se examina de perto a cena final: Fausto implementa a condição que inserira em seu contrato com Mefistofele: pronuncia as palavras exatas do texto, diz, ao instante fugidio: ***Para! És belo***. E, no entanto, sua alma não é, como prometera, *engolida pelo inferno*. O próprio demônio vai, aos poucos percebendo que perdeu a aposta, que não conseguiu corromper Fausto. Anjos e querubins, em meio a hinos gloriosos proclamam que a alma do velho sábio ascendeu, isto sim, ao paraíso.

Quantos juízes não se terão sentido estar fazendo coisa semelhante, em escala menor, quando negam aplicação a textos expressos de cláusulas contratuais ou mesmo de leis, guiados um sentimento maior, iluminados por uma luz que vem do alto?

O paraíso afinal, que Fausto antevê nos últimos instantes de sua vida, é *um plácido mundo, uma terra infinita*, submetida a *uma lei sábia*, onde milhares e milhares de pessoas convivem em paz, *em casas, campos e vilas*.

Não será este também o sonho a que aspiram aos juristas, a *santa poesia, a justiça absoluta* que buscam em seus esforços, o objetivo último de sua procura?

Justiça, afinal, é, sempre foi e sempre será, um ideal. Pena que, como diz Fausto, o ideal seja sonho e o real seja dor. No plano do real, talvez que tudo que os juristas possam fazer seja mitigar o mais que puderem a dor inevitável da imperfeição da justiça.

Madame Butterfly — Giacomo Puccini

Outro tema jurídico eterno é o confronto entre normas emanadas de culturas distintas e como esse confronto cria situações de tensão quando se relacionam entre si nacionais dessas culturas.

Madame Butterfly, obra que, segundo se diz, era aquela que o próprio Puccini mais gostava dentre as muitas que compôs, é um exemplo perfeito desse tipo de situação. A ópera, estreada já no século XX, em 1904, com libreto de Luigi Illica e Giuseppe Giacosa, é extremamente romântica; o tocante drama humano de seu enredo, aliado à música de beleza comovente provoca, até hoje, lágrimas de emoção em quem a assiste ou escuta.

A história é estruturalmente simples: a personagem título é uma moça japonesa, com quinze anos de idade, quase, portanto, uma menina, originária de família importante, mas que tinha sido obrigada trabalhar como gueixa, para sustentar a si mesma e a sua mãe, depois que seu pai foi convidado pelo governo a suicidar-se.

Entre parêntesis, já aparece aqui um primeiro tema lateral para reflexão: um evento ocorrido em um tempo passado, anterior aos fatos do enredo e referido no libreto como uma informação. Estranha instituição, pelos parâmetros ocidentais, a prática, que estaria em vigor na cultura japonesa no início do século passado, de enviar delicadamente a alguém, supostamente considerado um inimigo do estado, um rico estojo de laca trabalhada, contendo uma espada e um bilhete: *morre com honra, quem não pode com honra conservar a vida*. Uma sentença de morte, sem acusação, sem defesa, sem julgamento e executada pelo próprio condenado.

Voltando ao enredo: Benjamim Franklin Pinkerton, um oficial da marinha americana, estacionado em Nagasaki, por intermédio de um agente matrimonial, contrata casamento com Butterfly. Logo ao início da ópera, Pinkerton conversa com seu amigo Sharpless, cônsul americano na cidade. O cônsul disse que, dois dias antes, Butterfly tinha ido visitar o consulado; ele não tinha chegado a vê-la, mas ouvira-a falar. *O mistério de sua voz — diz ao amigo, impressionou-me. Certamente o amor fala assim, quando é sincero*. E acrescenta: *Cuidado! Ela acredita*.

Pinkerton não se impressiona. *Meu caro cônsul, tenha calma; na sua idade fica-se mal humorado. Não há mal algum em querer abrir aquelas asas aos doces voos do amor*. Pinkerton oferece um whisky a seu compatriota. Tinindo os copos Sharpless brinda à família distante de Pinkerton, enquanto a orquestra executa acordes do hino dos Estados Unidos. Ao que oficial acrescenta: *E ao dia em que eu me casarei, em núpcias verdadeiras, com uma esposa verdadeira — americana*.

Chega logo depois a personagem título. Em um curto diálogo com Pinkerton, mostra-se respeitosa, verdadeiramente submissa. Diz inclusive que foi na véspera à missão para converter-se ao cristianismo. *Com minha nova vida posso adotar uma nova religião e ao Deus de B.F. Pinkerton me inclino*. Contemplando-a, Pinkerton murmura para si mesmo: *Com esse jeito de boneca, quando ela fala me inflama*.

Realiza-se a cerimônia do casamento; a família e as amigas de Butterfly erguem brindes. A alegria da festa é interrompida abruptamente. Um tio de Butterfly, monge budista, irrompe em cena e anuncia furioso a todos que a moça se converteu ao cristianismo, que renegou o culto antigo dos avós. E amaldiçoa a sobrinha. Parentes e amigos, indignados, vão imediatamente embora, deixan-

do Butterfly, como ela mesma se descreve em frases musicalmente pungentes, *só e renegada, renegada e feliz*.

Um lindíssimo dueto de amor termina o primeiro ato. O ato seguinte ocorre três anos depois. Pinkerton já foi embora. Butterfly continua, porém, fielmente a esperá-lo. No final do ato, Butterfly, alertada pelo canhão do porto da chegada de um navio, vê pelo óculo de alcance, que é um navio de guerra, americano — o *Abraham Lincoln*, o navio de Pinkerton. Butterfly rejubila-se. Arranca todas as flores do jardim e derrama suas pétalas por toda a casa. Veste a roupa com que se casou, e, junto com o filho que teve de Pinkerton, cuja existência o pai ainda ignora, faz dois furinhos na parede de papel da casa e põe-se a esperar.

Ao raiar do dia, aparece Sharpless. Butterfly está finalmente adormecida. O cônsul é recebido por Suzuki, criada e companheira de Butterfly, que a acompanhou sempre ao longo dos três anos de espera. Diz que veio de propósito, de manhã bem cedo, para encontrar-se, a sós, com Suzuki. É preciso preparar Butterfly para a triste notícia. Pinkerton chegou, sim, em seu navio. Mas não veio para ficar com sua esposa japonesa. Está casado com uma moça americana que trouxe junto com ele. E, continua Sharpless, Pinkerton, já foi informado da existência do filho; quer pedir a Butterfly que o entregue a ele para que possa ser criado nos Estados Unidos.

O final já se advinha. Butterfly aceita o pedido, diz que continua tendo que obedecer a seu marido. Mas só a ele entregará filho, se ele vier pessoalmente busca-lo. Prepara o menino, beija-o efusivamente, venda seus olhos, abre a caixa de laca que guarda a espada com que seu pai se matara, e, com gestos rituais, mata-se também. Já está morta, quando Pinkerton chega para buscar o filho.

Essa tragédia, linear e simples, contada com um libreto sóbrio e bem construído e acompanhada de música deslumbrante, produz emoções fundas, causa impacto. Os espectadores ocidentais, comovidos pela devoção amorosa de Butterfly, por sua morte, pelo destino do menino órfão, geralmente apontam para Pinkerton dedos acusadores, reprovando-o moralmente. É um sentimento quase instintivo de não aceitação, análogo ao que se percebe tantas vezes no noticiário cotidiano, quando populares, indignados com algum crime bradam por *justiça*, querendo dizer *vingança*.

O libretista e música, romântica ao extremo, ajudam na formação desse tipo de clima. Sharpless, desde o início adverte Pinkerton: Butterfly de fato, ama você sinceramente. Ela acredita... E Pinkerton ri, diz que um ianque como ele, que vagueia pelo mundo não se satisfaz na vida *se não faz seu tesouro as flores de todas as plagas e o amor de todas as belas*. Quando Butterfly se prepara para a primeira noite de amor, Pinkerton a olha despir o pomposo traje nupcial e compara seus movimentos aos de um esquilo. E monologa embevecido: *Pensar que esse brinquedo é minha mulher! Minha mulher! Mas é tão*

graciosa que eu me sinto arder de desejo. Ao retornar ao Japão, com sua verdadeira esposa americana, não tem sequer a hombridade de ir ele mesmo pedir a Butterfly que lhe entregue o filho; encarrega o cônsul da espinhosa missão.

Juridicamente, porém, o comportamento de Pinkerton é irrepreensível. Seque estritamente as leis do lugar onde se encontra, que não só permitem como estimulam atitudes como a sua. Aproveita-se apenas, para seu prazer e gozo, dos parâmetros morais das normas jurídicas de uma sociedade que confere à mulher um papel submisso. *Neste país*, diz ele, *os contratos, como as casas, são elásticos. Comprei uma casa por 999 anos, mas posso rescindir o contrato a qualquer tempo.* E Sharpless observa que o homem o *homem esperto disse se aproveita.* Em qualquer sociedade, em qualquer tempo, o homem esperto sabe aproveitar brechas ou espaços das leis, para sua vantagem pessoal.

Também quase instintiva nas plateias ocidentais, após uma récita da *Madame Butterfly*, é proclamar uma alegada inferioridade cultural das leis japonesas que permitiam como prática legítima que mulheres fossem vendidas, como objetos, para casamentos, que podiam ser dissolvidos pelo marido a qualquer tempo e não eram sequer monogâmicos. O mesmo agente matrimonial que contratou o casamento de Butterfly para Pinkerton diz que, se ele assim desejar, dispõe ainda de um apreciável sortimento, supõe-se que de esposas — e *por quase nada, só cem ienes.*

Uma mente juridicamente treinada necessariamente escapará a essas posições emocionais extremadas. Em primeiro lugar, relembrando friamente que tanto as leis como a própria moral são relativas, variam no tempo e no espaço. A cultura japonesa do início do século não reprovaria Pinkerton. Ao contrário, reprovaria talvez Butterfly, como de resto faz seu próprio tio, por renegar a religião dos ancestrais. A própria Butterfly usa para matar-se a espada com que se matou o próprio pai; e antes de praticar o suicídio, lê pausadamente, como quem se resigna ao próprio destino, a frase escrita na caixa de laca em que a arma era guardada: *Morre com honra, quem não pode com honra conservar a vida.*

A tragédia de Butterfly, afinal, é produto da imaginação romântica de um escritor ocidental, que utiliza sua imaginação para fantasiar um drama, tocante, sim, mas, na vida real, certamente muito exagerado senão de todo improvável.

A ordem jurídica normalmente acompanha a ordem moral da cultura onde é gerada à qual se aplica. E, presumidamente é compartilhada pelos indivíduos que as formaram e que e nelas estão inseridos.

Um curto diálogo do libreto ilustra o ponto.

Percebendo que Pinkerton não deve mais voltar, o agente matrimonial que atuou no casamento dele com Butterfly quer aproveitar para conseguir para a moça um novo marido. Butterfly insiste que não quer noivo nenhum, que é casada, que não é mais Madame Butterfly e sim Madame Pinkerton. E, quando

o zeloso agente observa que a lei equiparou ao divórcio o abandono da mulher pelo marido, a moça irritada diz que esta é a lei japonesa, e que o Japão não é mais o seu país. Diz ela:

Sabe-se que aqui, o marido abrir a porta e mandar embora a mulher se chama divórcio. Mas, lá América, não é assim. Lá, um competente juiz, sério, empertigado, diz ao marido: o senhor que ir embora, vejamos por que. — Estou cansado o matrimônio, diz o marido. E o magistrado: Ah! Safado! Já para a cadeia.

Ao fim e ao cabo o drama de Butterfly, triste e comovente o quanto possa ser, é comparável ao drama de qualquer indivíduo que não aceita ou não se ajusta ao contexto jurídico a que está sujeito. Comparável talvez às tristezas sofridas, até bem pouco tempo atrás, por homossexuais no ocidente preconceituoso. Graças, de resto, a indivíduos assim, é que a lei os costumes se transformam e evoluem. O homossexualismo já foi crime, no Ocidente; hoje estamos perto de criminalizar a homofobia. Talvez a cultura japonesa atual possa ainda a ser considerada machista, se olhada pelos padrões ocidentais. Mas certamente não existirão mais mulheres com o mesmo nível de submissão de Madame Butterfly.

Cultura, moral, costumes, direito e sociedade estão em perpétuo movimento. A ópera e todas as artes integram a força que produz esse movimento.

Turandot — Giacomo Puccini

Puccini morreu antes de completar a partitura de sua última ópera, estreada em 1926, com libreto de Giuseppe Adami e Renato Simoni. A primeira frase do libreto, baseado em um conto escrito a partir de antiga lenda oriental, ambienta a ópera e já adianta que centrará seu enredo em uma norma. Ao abrir-se o pano, o coro, introduzido por fanfarras, anuncia:

Povo de Pequim!

A lei é esta:

Turandot, a pura, esposa será de quem, de sangue real, resolver três enigmas que ela proporá.

Não chega a ser bem uma *lei*. É uma espécie de édito, oferta pública, um compromisso, sancionado pelo imperador e que obriga à sua filha; mas que também comina uma sanção:

Quem enfrentar o desafio e for vencido, entregue ao machado a cabeça orgulhosa.

Exposto publicamente o desafio, começa a se desenvolver o enredo fático que dele decorre. Em meio à multidão que circula pela praça, um homem encontra seu velho pai, cego, acompanhado de uma jovem. O velho é Timur, rei destronado e tornado fugitivo em consequência de uma guerra. A jovem que o acompanha é Liú, sua leal e dedicada escrava. O filho do rei, é Calaf, por quem Liú confessa-se apaixonada, dizendo que o único motivo pelo qual dividiu com Timur tanto sofrimento foi porque, um dia, no reino, Calaf sorriu para ela. O reencontro e a troca de relatos ainda estão se processando, quando a multidão anuncia aos gritos que está prestes a começar mais uma execução. A música afetuosa do trio Calaf, Timur, Liú, é abruptamente sufocada pelo som forte do coro, o alarido dos metais e um ruído estranho de fricção de lâmina contra pedra.

Mais um príncipe tentou e não conseguiu resolver os enigmas da princesa Turandot e o carrasco já afia a longa espada com que cortará a cabeça do derrotado. O sol se põe lentamente. Surge a lua no céu; faz-se um quase silêncio, a música reduz-se a um suave trinado de cordas. Banhada de sua luz prateada, a princesa aparece em uma sacada. A multidão, em coro, pede a ela que conceda graça ao condenado. A princesa, com um gesto firme, manda que se complete a execução. O cortejo de guardas, carrasco e condenado se afasta lentamente; logo, ouve-se uma voz que grita em desespero o nome da princesa. Um segundo chamado é interrompido por um baque surdo. Mais uma cabeça foi cortada.

Todos se retiram, deixando em cena apenas Calaf, Timur e Liu. Calaf está fascinado pela aparição de Turandot; quer soar o gongo aceitar o desafio e tentar resolver os enigmas da princesa. Timur, Liu, e mais três personagens, Ping, Pang e Pong, identificados como ministros da corte, e finalmente o próprio coro tentam dissuadir Calaf de seu intento. A música vai aumentando de tom e de velocidade opondo a pressão de todos à teimosia do príncipe.

Inútil esforço. Calaf está verdadeiramente enfeitiçado, compelido por uma força irresistível. Em um delírio, faz soar três vezes o enorme gongo no meio da praça. Está lançado o desafio.

No segundo ato, serão apresentados os enigmas. Novamente a multidão está reunida na praça. Desfilam em festa, mandarins e estandartes, ao som de acordes brilhantes. Saudado pelo povo, o imperador aparece no alto do palco e senta-se em seu trono, no topo de uma enorme escadaria. Por três vezes, Calaf confirma a ele o pedido de enfrentar a prova. Aparece finalmente Turandot, que ao lado de seu pai, explica, em uma ária, as razões de sua lei. Há milênios sua avó foi violentada por bárbaros invasores e ela vinga hoje a pureza ultrajada. Nenhum homem jamais a terá. Dirige-se finalmente a Calaf e adverte-o: *Estrangeiro, não tente tua sorte.*

Por três vezes, cada uma delas em um tom mais alto, a Princesa repete a Calaf: *Os enigmas são três, a morte é uma*. E, também por três vezes e também elevando o tom a cada uma, ele responde: *Os enigmas são três, uma é a vida*.

O compromisso, assumido com três batidas no gongo, confirmado três vezes após a advertência do imperador, está agora selado definitivamente, quando, também por três vezes, Calaf recusa a sugestão de Turandot. Compromissos graves são, desde sempre, associados no imaginário humano a rituais solenes.

Em crescente tensão, os enigmas, a rigor verdadeiras *adivinhas* — *o que é o que é?* — são propostos e, um a um, resolvidos por Calaf. Turandot, vencida, entra em desespero. Suplica ao pai que não a entregue, vencida e humilhada, nos braços de um estrangeiro. O Imperador serenamente recusa. *O juramento é sagrado*. Não pode ser descumprido. Fosse ele imperador da Roma antiga, não da China, talvez repetisse, como tantas vezes um jurista de hoje: **pacta sunt servanda** (os contratos têm que ser cumpridos), ou, talvez, o tão conhecido **dura lex sed lex**. A princesa dirige-se então, em desespero, ao próprio Calaf.

— *Queres-me em teus braços à força, relutante e trêmula?*

— *Não, princesa orgulhosa, quero-te toda ardente de amor.*

O povo aclama, a orquestra altera acordes estridentes com instantes de total silêncio, expressando um clima de tensão.

Calaf oferece então a Turandot um novo pacto:

— *Três enigmas me propuseste. E três enigmas resolvi. A ti proponho apenas um. Não sabes o meu nome. Dize-me meu nome antes da aurora, e, ao nascer do sol, eu morrerei.*

Começam as buscas para descobrir o nome do príncipe que resolveu os enigmas. A lei original não mais está em vigor. Na mais famosa ária da ópera — *Nessun dorma* — *ninguém durma* — Calaf repete os termos do comando imperial. Naquela noite ninguém dormirá em Pequim. Em sucessivos agudos terminando com um esperado e espetacular dó, o príncipe mostra confiança de que vai vencer:

Liú é localizada e trazida à força diante da princesa. Alguém a viu falar com o príncipe e a denunciou. O coro sugere que seja posta sob tortura para que revele o nome do príncipe desconhecido. Em um gesto furtivo e rápido, Liú consegue subtrair o punhal de um dos guardas que a seguram e apunhala-se. Antes de morrer, em mais uma ária famosa, diz que morre feliz por saber que

dá a vida pelo homem que ama. E ainda tem tempo de dizer a Turandot: *Tu, que és envolta de gelo, tu também o amarás.*

No último ato, cuja partitura, como foi dito, Puccini não chegou a terminar antes de morrer, já começam a aparecer os primeiros sinais da aurora. Turandot ainda não conseguiu descobrir o nome do desconhecido. Desesperada, confessa a Calaf que, por ele, havia sentido uma emoção diferente, que, ao mesmo tempo em que temia, chegou desejar que ele resolvesse os enigmas; e pede, como se ordenasse:

— *Foge estrangeiro, vai-te embora com teu mistério!*

A resposta de Calaf, em frases musicalmente exaltadas, é emocionante:

*Meu mistério? Não mais o tenho.
Tu que tremes se te toco, que, se te beijo, empalideces,
o meu nome e a minha vida juntos te dou:
eu sou Calaf, filho de Timur.*

Nos termos estritos do pacto, Turandot tem agora o direito, ou melhor, a faculdade, de mandar que Calaf seja decapitado, tal como os pretendentes anteriores.

Começa a surgir o sol, e, aos primeiros raios, entra em cena o imperador. Turandot prostra-se diante do pai e anuncia.

*Pai augusto, Conheço o nome do estrangeiro.
Seu nome é... Amor.*

Calaf e Turandot se abraçam, o coro explode em uma celebração jubilosa e a ópera termina.

Esse enredo simbólico é literalmente milenar. O texto base, sobre o qual foi composto o libreto, deriva de uma das muitas lendas narradas por Scherazade nas *Mil e Uma Noites*, coletânea da cultura muçulmana, cujas raízes se localizam no século XI. As indagações que provoca levam a reflexões profundas sobre um tema essencial e eterno das relações humanas — o amor.

Será possível encontrar, nessa lenda antiga, contada com palavras e música tão belas, algum tema que possa ser chamado propriamente de *jurídico*? Um teórico do direito poderia talvez especular, com elaboradas construções, sobre a exata *natureza jurídica* da suposta *lei*, anunciada ao povo de Pequim, na primeira frase da ópera; ou, talvez, sobre o complicado ritual de expressar o consentimento, soando um gongo e ainda reafirmá-lo depois, solenemente por

três vezes. Seria talvez um exercício plausível, mas certamente árido, como são, de resto muitas outras teorizações sobre natureza jurídica de qualquer relação ou instituto.

Turandot fala mais ao sentimento que à razão. A coragem e a ousadia de Calaf vencem o ódio, enraizado no inconsciente da Princesa, derretem o gelo que a envolve, acordam o desejo reprimido, anunciando, com acordes deslumbrantes de triunfo, uma consumação sensual de completa entrega. O suicídio de Liú, para permitir a vitória de Calaf, afirma a força do amor puramente espiritual: porque um dia o príncipe sorriu para ela, Liú renuncia à própria vida para que seu amado triunfe.

Tudo isso busca e toca o inconsciente. E, no inconsciente de um jurista, há de estar sempre o direito. Esse direito, encrustado no fundo da alma, como o desejo em Turandot, gera, na mente inquieta, analogias e símiles, percebe paralelos e faz comparações — divaga talvez. No processo pode-se produzir, quando mais não seja, alimento para o pensamento, associado talvez a alguma espécie de prazer estético.

Todos os seres humanos aspiram ao amor, têm esperança de que possa existir, às vezes até acreditam que exista; muitos, como Calaf estão dispostos, para conquistá-lo, a arriscar-se até a derramar, na busca, o próprio sangue. Os cultores do direito também aspiram e lutam também por um ideal abstrato, que não sabem exatamente definir e que não chegam sequer a ter certeza de que possa realmente existir, a que dão o nome de justiça. Não têm, por certo, a ousadia extrema do príncipe, mas alguns riscos, por certo, hão de estar dispostos a assumir.

Dentro desse ideal abstrato de justiça está a construção de uma sociedade equânime, pacífica e ordeira, onde vivam felizes, *gentes e rebanhos, em casas campos e vilas*, exatamente como Fausto vislumbrava em sua antevisão do paraíso. Uma das ferramentas mais utilizadas pelo direito no intuito de aproximar-se de um tal cenário é a repressão direta ao comportamento individual que o contradiga ou perturbe. Viola a paz quem mata? Puna-se o assassino. É infeliz quem se aliena consumindo drogas? Reprima-se o tráfico. Corre e provoca riscos para si e para outrem quem dirige embriagado? Institua-se a lei seca. O preconceito de raça ou de gênero contraria a equidade e causa desconforto injusto a minorias? Criminalize-se o racismo e a homofobia.

Infelizmente, porém, a lei não tem como modificar a vontade; pode, com sua força e seu peso, modelar a conduta, não pode controlar o desejo. A verdade é que todos os códigos penais ficariam mais de acordo com seus próprios fundamentos e teriam cumprido seus objetivos se não precisassem ser aplicados. Muito melhor que punir quem mata, é que não ocorram assassinatos e não existam assassinos a punir. Que o sentimento de fraternidade humana

predomine naturalmente sobre ódios e preconceitos, que a responsabilidade individual presida a conduta cotidiana, que o instinto de ódio morra de inanição na alma de pessoas contentes, consigo mesma e com o mundo.

Quando Calaf resolve os enigmas, adquire sobre Turandot um direito, cujo exercício o próprio imperador legitima. Tem sobre a princesa um poder de coerção; pode utilizar a força da norma para submetê-la a seu desejo. Mas a princesa pondera:

— *Queres-me em teus braços à força, relutante e trêmula?*

Não. Não é isso o que ele quer. Deseja um verdadeiro casamento, uma entrega, uma união, não um estupro legalizado, a posse, imposta à força, do corpo da princesa, e de seus direitos sucessórios ao trono imperial.

— *Não, princesa orgulhosa, quero-te toda ardente de amor.*

Para conseguir realizar seu desejo Calaf precisou arriscar-se. Dar a Turandot a faculdade de escolhê-lo livremente como marido, saber despertar o próprio desejo da princesa, que ele intuía existir, como percebeu e previu Liú ao se matar, comprimido debaixo de um bloco gélido de antigo ódio petrificado.

Da mesma forma, o real desejo de toda norma de conduta é também que seja cumprida espontaneamente, que não precise ser imposta. O ideal de justiça é que os padrões éticos codificados sejam espontaneamente reconhecidos como bons por toda comunidade a que se aplica, que sejam introjetados nos agentes; que a lei, presumidamente justa, seja obedecida cumprida sem necessidade de coerção; que a boa fé evite que ocorram lesões a direitos civis; que a fraternidade, a responsabilidade, a alteridade, que a consciência, em suma, despertada dentro das pessoas, faça desaparecer a criminalidade.

Esse ideal, evidentemente, é inalcançável; mas, a pergunta que tortura o jurista em todos os tempos é afinal se de todo é possível, no mundo real, por alguma forma aproximar-se dele. Algumas tentativas nessa direção são hoje abertamente discutidas, trazidas ao cotidiano do noticiário. Pergunta-se: Descriminalizar ou não as drogas? Legalizar o aborto? Sugere-se, prega-se mesmo: ensinar às crianças nas escolas o quanto são perversos o preconceito e a discriminação; dar oportunidades iguais para todos permitindo aplainar desigualdades injustas, geradoras de frustração e agressividade.

Existe também a vertente oposta, um enredo diferente para a ópera, em que Calaf respondesse a Turandot que sim, queria-a em seus braços, mesmo à força, relutante e tremendo, que tinha conquistado esse direito correndo risco de morte e que não tinha a menor de renunciar a ele. Iria fazê-lo valer. Dessa

vertente brotam ideias como reduzir a maioria penal, criminalizar a homofobia, aumentar as penas cominadas à corrupção, acrescentar à definição de algumas condutas criminosas um adjetivo assustador se significado impreciso, qualificando-as de *hediondas*?

Será apenas delírio ver na ópera Turandot uma fonte de inspiração para procurar encontrar um eventual equilíbrio entre essas vertentes?

André Chenier — Umberto Giordano

Inspirada na vida de um personagem real, o poeta André Chénier, a ópera com esse nome, com libreto de Luigi Illica, estreou em 1896 está ambientada na França, à época da Revolução. Não sem motivo foi escolhida para ser a última tratada neste trabalho. Parte substancial de seu enredo gira em torno do processo e julgamento do poeta.

André Chénier, na vida real e na ópera, não foi um radical. Simpatizava com a Revolução, mas repudiava o excesso de violência pelo qual o movimento enveredou.

A ópera abrange também, é claro, uma intriga amorosa, que a afasta da realidade histórica. O triângulo, no caso, é formado pelo poeta, por uma moça nobre — Madalena de Coigny e Carlo Gérard, laçao da Condessa de Coigny, mãe de Madalena, e, mais tarde, uma autoridade da Revolução.

O primeiro ato se passa às vésperas da Revolução, em uma festa, na casa da Condessa de Coigny. Um abade, recém-chegado da corte, traz notícias assustadoras que preocupam os convidados. Instado a declamar uma de suas poesias, Chénier prefere recitar um candente improviso, uma das árias mais conhecidas da ópera, um protesto veemente contra as desigualdades sociais. Fechando o ato, Gérard, ainda vestido de mordomo, abre as portas do salão e deixa entrar uma multidão de maltrapilhos que anuncia, ao rufar da percussão, como *Sua Grandeza, a Miséria*. Depois tira sua libré e atira-a aos pés da condessa que desmaia. Gérard e os miseráveis se retiram e a festa recomeça, com os convidados tentando esquecer o choque dançando uma suavemente ritmada gavota.

Os demais atos da ópera passam-se depois de ocorrida a Revolução. Madalena está escondida, abrigada e sustentada por sua ex-criada, Bersi, que sobrevive como prostituta. Um amigo de Chénier avisa-o que o implacável acusador Fouquier Tinville (personagem histórico), já inseriu o nome do poeta na lista de possíveis inimigos da Revolução. Um simples popular, acende lampiões, cantarolando em tom grave a Marselhesa. Logo entram em cena, aclamados pelo povo que canta, acompanhado de metais estridentes a *Carmagnole*, outra conhecida canção revolucionária, os líderes do movimento, nomeados um a um. Entre eles Gerard, agora poderoso. Em um dueto à parte, inserido no con-

junto marcial de coro e orquestra, Gerard pede a um espião profissional, um dos chamados *Incroyables* (*Incríveis*), personagens frequentes à época, que localize Madalena, por quem ele revela nutrir intensa paixão. *Dá-me esta criatura e terás tudo*, promete.

O grupo vai embora e o espião oculta-se e observa. Logo vê Madalena que se encontra com Chénier e suplica a ele que a aceite sob sua proteção. Gerard volta e reconhece Chénier. Duela com ele e é ferido. Julgando que vai morrer, recomenda ao poeta que fuja. *Fouquier Tinville já escreveu teu nome. Vai. Protege Madalena.*

Mas Gerard consegue curar-se do ferimento e retoma sua posição. O *Incroyable* avisa-o que Chénier foi preso. A notícia corre, e Madalena vem espontaneamente até Gérard pedir auxílio. Gérard, que já redigiu e deu seguimento a uma forte acusação contra o poeta, revela à moça seu doentio desejo por ela. Madalena responde que, se o preço da vida de Chénier for o seu corpo, ela estará pronta a entregar-se. Gérard se comove e, em um rasgo de genuína generosidade, ao invés possuir Madalena, alia-se a ela e passa a defender Chénier, com toda sua força. Os intensos esforços do ex-lacaio fracassam e o poeta acaba condenado. A ópera termina quando Chénier sobe à carroça que o levará à guilhotina. Madalena subornou o carcereiro que permite que ela tome o lugar de uma mulher já condenada e possa partir para morte junto com Chénier.

A ideia que movimentos radicais tendem a ofuscar qualquer noção de justiça resulta óbvia do mero relato do enredo. Mas a música e o libreto do André Chénier são certamente uma viva ilustração de como essa ideia, e tantas outras, podem ser transmitidas pela arte, de forma a que sejam percebidas, não como o resultado de uma reflexão analítica sobre fatos ou teses, mas como puro e forte sentimento.

A famosa ária *Nemico della pátria*, que Gérard canta, à medida que vai preenchendo a peça acusatória de Chénier, merece particularmente transcrição e análise. Sentado a uma mesa o personagem vai falando e escrevendo.

Inimigo da pátria?! É fábula antiga que o povo ainda bebe feliz.

Nasceu em Constantinopla?! — Estrangeiro.

Estudou em St. Cyr? Soldado.

(Para e pensa e depois, como se tivesse tido uma ideia, escreve: *Traidor. Cúmplice de Dumouriez* (conhecido general que tinha aderido ao inimigo em guerra com a França).

E poeta?! Subvertedor de corações e costumes.

Como que tomando conhecimento da própria vileza, Gérard se levanta e canta, alternando melancolia e tristeza, em tom de lamento, com acompa-

nhamento melodioso em que predominam cordas e palhetas, com um tom agressivo e entrecortado, pontilhado pela interferência também metais e da percussão.

*Um dia, eu me alegrava de passar entre ódios e vinganças.
Puro, inocente e forte,
Acreditava-me um gigante...
Sou sempre um servo!
Mudei de patrão.
Um servo obediente de violenta paixão.
Pior! Mato e tremo. E, enquanto mato, eu choro.
...
Como era irradiado de glória o meu caminho.
Redespertar a consciência nos corações das pessoas,
Recolher as lágrimas de vencidos e sofredores,
Fazer do mundo um panteão.
Em dias, mudar os homens.
E, em um só beijo e um só abraço.
Amar a todas as pessoas.
Agora eu renego o santo brado
Tenho o coração cheio de ódio
E quem me tornou assim, estranha ironia,
Foi o amor.
Sou um voluptuoso.
Este é meu novo patrão — os sentidos.
Mentira tudo.
Única verdade é a paixão.*

O julgamento, pouco depois, é ainda mais dramático. Gérard pede a palavra e proclama que a acusação é uma *horrível mentira*. *Denunciei o falso e o confesso*. Ao que, imediatamente, o promotor Fouquier Tinville retruca: *Faço minhas estas acusações e as renovo*.

André Chénier pede a palavra e se defende com ardor, em outra famosa ária:

*Sim, fui soldado. E afrontei glorioso a morte.
Fui literato.
Fiz de minha pena arma feroz contra os hipócritas.*

O povo vibra e a condenação é anunciada, pela voz de cada um dos juízes, em uma única palavra: *morte*.

É um julgamento completo levado a cena. Acusação, defesa, sentença. A injustiça é gritante; a motivação torpe, o ódio patente.

No último ato Gérard dá notícia que o terrível Robespierre negara-se a conceder um último apelo a ele feito. *Platão*, teria dito o líder, *também matava os poetas na sua República*.

A ópera se passa, é claro, em uma época excepcional, que a história designa como *o Terror*. É certamente hiperbólica, como a maioria das óperas. Mas a própria hipérbole lembra vivamente aos juristas os extremos horrores a que pode conduzir a adesão emocional exagerada, mesmo que a ideais essencialmente elevados. As puras aspirações de liberdade, igualdade e fraternidade, intoxicadas pela paixão revolucionária, podem ir refletir-se no direito, carregadas ódio.

Será diferente em outras épocas? Será possível haver justiça ou, como diz Gérard, *será tudo uma mentira?*

No campo das relações humanas a ópera André Chénier associa ainda amor e morte. Madalena e o poeta sobem, quase alegres à carroça, cantando em melodioso dueto:

*A nossa morte é o triunfo do amor.
Na hora em que morremos tornamo-nos eternos.
Morte, infinito, amor.*

Enquanto Calaf e Turandot, um pouco como Branca de Neve e o Príncipe Encantado, veem na vida a possibilidade de uma realização gloriosa do amor, Chénier e Madalena percebem a morte como a única verdadeira consumação do ideal romântico.

Em Turandot o amor afasta a aplicação da lei cruel. Em André Chénier, a paixão e o ódio movimentam o tribunal.

Afinal, gostaríamos todos, como Gérard, de passar *por entre ódios e vinganças*. Não acreditam os juristas que são *gigantes, puros e inocentes*? Será que *a única verdade é a paixão*? Talvez que, assim exposta, a preocupação seja exagerada. Mas, exagerada ou não, convém ao estudioso do direito ter sempre presente, senão como uma constatação desiludida, pelo menos como uma possibilidade a reexaminar, que há em todos eles um pouco do Gérard; dos dois lados do personagem e que, com mais frequência do que seria desejável a justiça, talvez nunca consiga livrar-se completamente de influências nefastas.

À guisa de conclusão

O contato com o repertório operístico, poderá, espera-se, ter aguçado um pouco o olhar de juristas e não juristas.

Aos juristas, lembrando, por meio da arte, que é a paixão, não só a razão, que move a aplicação e até a transformação do direito. E também os convidando a localizar temas jurídicos eternos, escondidos nas dobras de elaborados tecidos romanescos e a refletir sobre eles, por refletir, apenas como um exercício mental. Aos não juristas, ilustrando com a arte, a constatação que o direito não vive apenas em um templo de marfim construído com palavras bonitas de um idioma misterioso.

E a ambos, apresentar o repertório de um gênero artístico hoje, talvez, fora de moda, mas ainda presente e que foi manifestação artística popular durante todo o século XIX. E que será sempre algo de belo.

Referências

Bolen, Jean Shinoda — O ANEL DO PODER. Editora Cultura, São Paulo, 1992.

Este livro foi produzido pela FGV DIREITO RIO,
composto com a família tipográfica Gotham
e impresso em papel offset pela gráfica Edigráfica
em 2015.

CadernosFGVDIREITORIO

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-63265-49-4



9 788563 265494