

**DIREITO E LITERATURA: POSSIBILIDADES DE QUESTIONAMENTO DO
ENSINO DO DIREITO NO BRASIL A PARTIR DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
DE JAMES BOYD WHITE**

**LAW AND LITERATURE: POSSIBILITIES OF QUESTIONING THE TEACHING
OF LAW IN BRAZIL FROM THE PEDAGOGICAL PROPOSALS OF JAMES BOYD
WHITE**

*Rafael Reis Ferreira**

*Maria Priscila Soares Berro***

RESUMO

As propostas de James Boyd White identificadas como pedagógicas e inseridas no contexto do movimento *Direito e Literatura* são avaliadas em sua potencialidade para provocar uma aproximação crítica do modelo oficial do Ensino do Direito no Brasil. A identificação do processo de tradução, identificação de linguagens, bem como os problemas das interdisciplinariedade são considerados em sua essencialidade como parâmetros de uma possível transformação. As propostas são insuficientes em suas intencionalidades de mudança quanto à autonomia e à realização do Direito mas são importantes para se iniciar um processo de definição de uma nova concepção e revisão do modelo atual do ensino do direito.

PALAVRAS-CHAVE: Direito e literatura; Ensino do Direito no Brasil; Pedagogia e linguagem

ABSTRACT

The proposals for James Boyd White identified as pedagogical and inserted in the context of the Law and Literature movement are evaluated on their potential to cause a critical approach of the official model of Legal Education in Brazil. The identification of the translation process, identification of languages and the problems of interdisciplinarity are considered in their essentiality as parameters of a possible transformation. The proposals are insufficient on their claims in changing the autonomy and realization of the Law but they are important to initiate a process of defining a new conception and revision of the present model of the teaching of law.

KEY-WORDS: *Law and Literature; Legal Education in Brazil; Pedagogy and language*

* Doutorando pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e Mestre em Direito pela Instituição Toledo de Ensino. Professor do Curso de Direito da Universidade Federal de Roraima. Bolsista da CAPES - Proc. nº BEX 0769/14-24. rafareis@uol.com.br.

** Mestre e doutoranda em "Sistemas Constitucionais de Garantias de Direitos" - Direito Constitucional pela Instituição Toledo de Ensino (ITE-Bauru/SP). Professora do Departamento de Direito da Fundação Universidade Federal de Rondônia/Campus Cacoal. priscilaberro@yahoo.com.br.

Introdução

O trabalho pretende realizar uma aproximação crítica do modelo de ensino de direito no Brasil que é definido em uma norma-padrão oficial, através das propostas identificadas como pedagógicas, por estarem a meio caminho entre uma filosofia e um método, defendidas por James Boyd White. É fundamentalmente pela possibilidade de identificação/categorização de suas propostas como pedagógicas que se apresentam aqui importantes para o contraponto com um modelo de ensino. A ideia é colocar em crise os padrões formais de ensino de modo a forçar uma discussão especialmente sobre a sua natureza, finalidades e potencialidades. O direito não será visto enquanto objeto, mas inserido em uma dinâmica de aprendizagem e comunicação.

De imediato, cabe dizer que a escolha desse autor do movimento denominado de direito e literatura se dá pela abordagem que podem ser identificadas como pedagógica e pela preocupação em discutir formas e caminhos para uma educação mais humanizada. Serão buscadas nas suas propostas formas de se pensar um ensino que considere o direito não só como um problema interpretativo, mas que o identifique através da linguagem narrativa dentro de uma comunidade de intérpretes.

Pela natureza do problema faz-se a opção pelo método indutivo de construção do trabalho e seus questionamentos a partir das propostas feitas especialmente por esse representante do movimento do direito e literatura e discussões que permitam uma abordagem crítica do ensino do direito.

Em primeiro lugar, com a exposição dos padrões de ensino considerados, será feita a identificação das propostas a que se poderia categorizar como pedagógicas, inseridas no campo da razão prática, que abrangem as discussões sobre os processos didáticos de identificação da fundamentação concreta para julgar, decidir e opinar, como também relacionados à formação dos próprios fundamentos e pensamentos que conduziriam a atuação dos(as) juristas.

Depois serão abordadas as propostas de tradução e dos parâmetros da disciplinariedade na discussão de uma educação do direito mais humana e menos tecnicista, com isto querendo-se dizer fundada na proteção dos valores humanos da dignidade e do viver bem. Deseja-se demonstrar os potenciais das propostas como instrumentos de crítica de uma educação jurídica a que identificamos como dogmática e baseada em uma programação estatal-pedagógica de repasse de conhecimentos compartimentados.

Será considerado especialmente o modo de identificação das tensões entre a linguagem comum e a linguagem jurídica como espaço para discussão das potencialidades de abordagem do problema do ensino, dentro de uma perspectiva que envolve a discussão entre retórica e argumentação. Aqui, cabe apontar, o trabalho limitará essa problemática no tema do ensino

jurídico e na diferença entre uma proposta baseada em um modelo predefinido de outro que pode ser identificado como fundado na oferta de soluções para problemas jurídicos concretos, sem qualquer pretensão de abordar as consequências do embate teórico entre retórica e argumentação. Também como restrição do âmbito do trabalho, apenas por opção metodológica, não haverá a abordagem com a devida profundidade do problema das *intentios* para a hermenêutica jurídica.

A questão transversal do trabalho é a possibilidade de incrementar uma das atividades básicas do ensino do direito que é a interpretação e criação de textos que se inserem em situações complexas pelos valores humanos envolvidos. Portanto, é necessário afirmar o reconhecimento da importância da comparação e da concretude para o direito, que sempre exige um sistema de padrões e valores.

Por fim, serão feitas as considerações sobre as possibilidades de mudança do ensino identificadas nas propostas de inserção em um processo de crise dos padrões estatais de educação do direito no Brasil, bem como perceber se elas vão além e apresentam-se como um novo paradigma de substituição.

1. O padrão oficial do ensino refletido a partir dos aspectos pedagógicos do movimento direito e literatura

O ensino do direito no Brasil é fundado na instituição de determinadas diretrizes curriculares estabelecidas por um órgão administrativo da administração pública federal e estampada na Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004¹. Sem interessar-nos aqui a discussão das competências legislativas em matéria de educação e demais questionamentos de ordem constitucional, evidencia-se aí uma proposta de ensino baseada em disciplinas e eixos de formação.

O documento permite afirmar que disciplina pode ser identificada com conteúdos determinados e delimitados de campos do conhecimento do direito. Com efeito, à identificação de um objeto, *v.g.*, o direito penal, segue a correspondente disciplina para, como em um espelho, refletir as imagens do sistema dogmático-normativo. Claro que o problema não é o da disciplina em si, já que áreas jurídicas podem ser identificadas como direito penal, seguindo-se com o exemplo, desde que haja a devida sistematização e coerência para essa aproximação. A questão

¹ Cfr. a versão completa do documento no site «http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf», consultado pela última vez em 1º de junho de 2014, às 14h.

é a falta de reflexão sobre essa sistematização e coerência da disciplina e a não discussão sobre este processo de identificação em si.

O problema está exatamente na ideia preponderante de que o direito pode ser setorizado, categorizado e transformado em padrão para ser ensinado sem qualquer tipo de reflexão. Este modelo que identifica expressamente o ensino como «um saber dogmático» (HESPANHA, 2009, p. 94-95). O desenvolvimento da mente do(a) jurista de forma aberta e crítica não aparece na educação dogmática onde o direito nada deve ensinar (KELSEN, 1998, p. 51).

É claro que a educação profissionalizante paraliza a ciência do direito em determinado contexto temporal e espacial, que é considerado o melhor, o mais correto e que, por isso, merece e deve ser retransmitido (NEVES, 2012, p. 74-75). Com a passagem da mensagem de determinada “lição” ocorre a precarização do conhecimento, pois, quem o recebe não tem a oportunidade de buscá-lo a fundo, nem ao menos de forma aproximada.

O mesmo pode ser afirmado quanto aos eixos que abordam os aspectos fundamentais, mais uma vez dogmáticos, profissionais e práticos. A intenção agora não é mais marcar o ensino a partir de conteúdos, mas sim de habilidades/competências. São expostas como saberes necessários ao(à) jurista para lidar com os conteúdos em um sentido mais amplo, com um conhecimento histórico e situacional, técnico e humano. Apesar disso, vemos que tal modelo de ensino baseia-se na ideia de que a técnica deve ser apreendida, ensaiada e praticada para se atingir uma adequada formação profissional.

Como no movimento do direito e literatura pode ser identificado uma preocupação com os textos jurídicos em uma perspectiva retórica (MINDA, 1995, p. 150). Por isso, interessamos o embate para uma proposta de crítica do modelo de ensino a que podemos classificar como dogmático-temperado e oficialista. Mas interessa para o trabalho identificar, dentro do movimento definindo de direito como literatura (LINHARES, 2004, p. 60), a aproximação do direito com os problemas das linguagens e a proposta de «aprendizagem» de Boyd White (LINHARES, 2001, p. 59).

A questão pedagógica seria uma ponte entre o direito na literatura e direito como literatura. O direito é considerado a partir de uma concepção prática e mental que se traduz em uma linguagem. Esta, por sua vez, poderia ser explorada e apreendida através de estímulos pedagógicos que resultariam em uma melhor aptidão do(a) leitor(a), a resultar em uma melhor performance (WHITE, 2003, p. 73 e 87), a melhoria da utilidade e da funcionalidade, mas sem qualquer preocupação com uma validade material pressuposta, como afirmaria Boyd White (PAPADOPOULOS *apud* LINHARES, 2001, p. 678, nota 243).

É a linguagem, não o conteúdo, de acordo com a proposta, que deve ser estimulada e ensinada. O direito só pode ser compreendido a partir dessa perspectiva intelectual e ética (WHITE, 2003, p. 78). Também a linguagem evidenciaria os mais variados temas, que são considerados por uma certa concepção de literatura, dos textos jurídicos e das humanidades, como portadora de uma significação cultural importante.

A literatura, portanto, não é reconhecida no sentido comum e nada mais do que um conjunto de determinados textos, muitos deles tradicionalmente reconhecidos como fundamentais para a compreensão da questão humana, que só serviriam para a leitura em momentos de lazer ou para a busca de conhecimentos descompromissados, *i.e.*, que não contivessem nada de importante além de produzir prazer ao(à) leitor(a) (WHITE, 2011, p. 382).

No seu conjunto as respostas do movimento geral do direito e literatura são amplos e, por essa razão mais evidente, não há concordância entre os(as) seus(suas) participantes quanto às estratégias e às finalidades. Portanto, é muito difícil a verificação de quais seriam as suas contribuições para o ensino do direito se o movimento for considerado de forma abrangente. O mesmo pode ser dito quanto a uma proposta de métodos (MINDA, 1995, p. 164). Por isso, a opção pelas propostas de Boyd White a que reconhecemos como definidoras de um parâmetro possível de inserção de crise no padrão do ensino do direito na ênfase que dá em uma concepção comunicativa do direito. O ensino partiria do reconhecimento do direito enquanto prática evidenciadora de tensões de linguagem, em um sistema aberto que reconhece os problemas jurídicos assemelhados aos da própria literatura (WHITE, 2011, p. 382, 400, nota 18 e 401).

Apresenta-se não propriamente como reflexo de instituição de uma nova retórica (FAJANS, 1993, p. 174), mas como resistência e oposição a um modelo de ensino do direito que não permite na relação entre sujeitos a intervenção e invenção daqueles que participam do processo interpretativo. Por essa razão, para alguns dos representantes do movimento do direito e literatura, a atuação dos sujeitos é ressaltada como necessária para um processo de sensibilização (NUSSBAUM, 2001, p. 120), bem como para o reconhecimento de um certo processo de tradução (WHITE, 1994, p. 234).

O movimento ressalta questões interpretativas comuns, com maior ou menor intensidade, de lidar com leituras ficcionais e reais (BENNETT, 2004, p. 27-33). Mas, por não abordar a questão da autonomia do direito (LINHARES, 2007, p. 41), nem haver um esforço para tal discussão, a proposta de Boyd White, problema muitas vezes identificado em quase todo o movimento do direito e literatura (LINHARES, 2009, p. 146), mostra uma insuficiência teórica por não permitir uma adequada diferenciação quanto à linguagem jurídica e a linguagem literária. Apesar disso, cremos que as propostas têm vitalidade para provocar o repensar do

ensino do direito a partir do reconhecimento do envolvimento de linguagens e diferentes formas de expressão (WHITE, 2008, p. 3). A constatação é importante na medida em que torna mais explícitos os problemas de um ensino dogmático a partir das discussões sobre a disciplinariedade e a defesa da tradução como vetores para a identificação de linguagens e tensões (WHITE, 2008, p. 3, nota 1). Mas é necessário adiantar que não deixa de demonstrar-se como um argumento/propostas insuficiente por não permitir a delimitação das diferentes linguagens sob a ótica dos valores humanos, nem a diferenciação entre as fronteiras do direito e da literatura. Tudo seria expressão e necessidade de interpretação. Contudo, devemos lembrar que o problema da interpretação jurídica só pode ser resolvido pelo «pensamento jurídico» (NEVES, 2003, p. 344).

Apesar de todos os problemas apontados pode-se dizer que as propostas de Boyd White são um caminho possível para a confrontação de dois modelos de ensino de direito, um oficial e dogmático, do outro mais humanizado e preocupado com a formação “profunda” dos(as) juristas (NEVES, 1995, p. 441-454). Embora seja pertinente a atenção/alerta para o risco de o direito e literatura, especialmente nas propostas que foram destacadas, se transformar em um novo modelo de suplementação mas com os mesmos problemas (FISH, 1994, p. 237).

2. A tradução como instrumento de reconhecimento de diferentes tensões e linguagens

Para Boyd White o mundo do direito pode ser reconhecido como a tradução de diferentes tipos de linguagem. Assim, a linguagem escrita é pensada não como uma técnica, mas como uma reflexão (2003, p. 76) e objetiva o desenvolvimento de um espírito crítico capaz de identificar linguagens e oferecer soluções interpretativas (2008, p. 10). Desde já é necessário alertar que este autor deixa de reconhecer os problemas decorrentes da redução dos temas jurídicos à simples leitura e interpretação de textos, bem como de tudo reduzir a uma certa «narratividade» (NEVES, 2003, p. 379, nota 1156).

As palavras não seriam consideradas como portadoras de significados, mas sim como potências para os obter (WHITE, 2003, p. 79). Também seriam as vias de obtenção de soluções/significados entre o mundo da linguagem do direito com os problemas reais das pessoas, que pode ser reconhecida como linguagem de poder (WHITE, 2011, p. 384).

A ideia é que existe uma linguagem ordinária e uma linguagem do direito (WHITE, 2011, p. 387). O processo de tradução é que tornaria possível a comunicação e obtenção de resultados cognitivos. Tal habilidade desenvolvida na proposta não integra a proposta oficial de ensino do direito no Brasil na medida em que só se busca o conhecimento através da

reprodução de conteúdos dogmáticamente predefinidos. Não só afasta o espaço para a crítica e discussão de um melhor caminho pedagógico, como também impede que o(a) estudante tenha conhecimento do envolvimento das diferentes linguagens na análise dos problemas jurídicos.

Entendemos que Boyd White não diferencia metodologicamente direito e literatura (LINHARES, 2001, p. 713), bem como a sua proposta encerra os problemas somente em uma perspectiva interpretativa. Para este autor a tradução é muito mais um instrumento retórico do que hermenêutico, que integraria uma teoria cognitiva mais ampla (WHITE, 1994, p. 241). Mas, se ressaltado tal problema, mesmo com tal gravidade, não lhe são retirados os potenciais em incentivar a habilidade do(a) intérprete e a consciência de sua participação no processo não só de interpretação como de busca por novas soluções para os problemas jurídicos.

A defesa da arte como enfrentamento de uma dificuldade e que oferece uma solução interpretativa é interessante como proposta pedagógica, claro que sem afastar o necessário reconhecimento do sistema jurídico e a pressuposição valorativa. Também de acordo com Boyd White, é importante para reconhecer no direito a tensão entre a linguagem ordinária e a jurídica (WHITE, 2011, p. 388). Assim, tal pressuposto pode servir de caminho para a crítica do modelo dogmático de ensino e busca por uma superação.

Da mesma forma, tal proposta permite a discussão mais a fundo do que ocorre em cada julgamento, na tensão entre as partes contrárias, que o processo criativo se aprofunda ao permitir diferentes formas de interpretação dos comandos legais, da doutrina e da jurisprudência (NEVES, 2008, p. 173-198). É aí que fica claro que o processo interpretativo não é mecânico e reprodutivo, mas sim criativo, bem como seria regulado por tensões que são dinâmicas, dialógicas e instáveis (WHITE, 2011, p. 392-394).

É claro que a tensão entre direito e justiça vai sendo conduzida como forma de solução através da dialética entre um sistema de direito natural e o outro de direito positivo (WHITE, 2011, p. 396). A tradução seria a forma de expor os valores humanos e almejar a justiça. Contudo, evidenciado que o problema aí não se resolve, nem são mais uma vez aprofundadas as diferenças, não deixa a tradução de representar um instrumento de possibilidades de obtenção de significados das várias situações de tensão entre diferentes linguagens, diferentes situações e diferentes participantes/intérpretes para a solução de problemas próprios da legitimidade democrática (WHITE, 2008, p. 5). Permite reconhecer ainda que a interpretação envolve ao mesmo tempo a crítica e a criação (WHITE, 1994, p. 40), bem como traz à tona as questões éticas (DOUZINAS, 1994, p. 199).

A tradução parece ser muito mais uma postura interpretativa de ampliação e reconhecimento das diferentes tensões das linguagens do que propriamente um método

interpretativo que se apresenta com justificativas e parâmetros (WHITE, 2008, p. 9). Parece-nos uma forma de conhecimento e de exploração que se interpõe como proposta de antítese para a necessária dialética de uma educação baseada no dogma, na certeza e na intencionalidade lógica-racional. Portanto, tal postura tem o potencial de provocar uma discussão racionalmente fundamentada de mudanças de paradigmas do ensino do direito no Brasil.

Essencialmente pode ser defendido que deve ser mudada a ideia central do ensino do direito relacionado decisivamente com o conhecimento técnico e a transmissão de uma linguagem fechada para a da identificação e assunção da comunicação de toda uma cultura (GASSET, 1946, p. 38) e tradição jurídicas que integram historicamente alguns dos problemas comuns da humanidade. Como também existe a questão política que deve ser considerada entre a relação do novo e do velho mundo a ser gerido por um sujeito do conhecimento (ARENDETT, 1969, p. 177).

3. A ênfase no sujeito da comunidade interpretativa e os problemas da linguagem narrativa

Não reconhecemos em Boyd White um projeto didático prestabelecido, mas podemos afirmar que defende uma proposta bastante clara de aposta na ideia de comunidade que supere a intangibilidade da sociedade moderna (LINHARES, 2004, p. 65). Para ele a mudança de perspectivas representa uma esperança na melhoria dos(as) juristas para resolver os problemas do direito, que só seria possível com o reconhecimento do papel do próprio sujeito que os interpreta em uma comunidade de intérpretes (WHITE, 1985, p. 104).

Por isso é muito importante a relação entre o direito e a performance para reconhecer as relações entre sujeito e sujeito, numa pretensão que se faz e se espera realizar perante o outro (WHITE, 2003, p. 73). Posição que assume uma probabilidade e verossimilhança do pensamento jurídico a que se pode opor, v.g., outro parâmetro analítico (NEVES, 2003, p. 130-131). Assim, vê-se que é muito mais um perseguir, do que uma realização; uma constante busca pelo aperfeiçoamento do que apreensão de conteúdos previamente estabelecidos (WHITE, 2011, p. 386).

A ênfase no sujeito e a ideia de performance, não no sentido funcionalista/consequencialista, mas apenas como técnica de reconhecimento, são interessantes considerações e podem servir de contraponto à proposta oficial de ensino de direito que tem o(a) estudante, não como parte relevante para o conhecimento do direito, mas sim como objeto e destinatário de mensagens fechadas. Neste tipo de ensino oficial tudo se destina ao auditório

acrítico de lições estabelecidas antecipadamente. Ao contrário, para Boyd White, a atuação que é ressaltada é a do(a) estudante, do(a) leitor(a). O(a) jurista deve ser um(a) agente capaz de agir eticamente na sociedade e para isso deve ser um(a) «good writing» (2003, p. 77 e 80).

Mais uma vez a proposta é útil para uma reflexão quanto à mudança de perspectivas do ensino do direito. Seja através do ensino como linguagem e crença na plausibilidade de uma melhor “formação” dos(as) juristas poder ser atingida através de uma leitura consciente (WHITE, 1985, p. 43), seja pela crítica pressuposta de considerar os textos não como dogmas a serem decifrados, mas sim como um convite à realização de uma atividade (WHITE, 2003, p. 74). Por essas razões, as ideias põem em evidência a necessidade de mudança do foco da educação, por consequência o seu modelo de leitura, para não se restringir à simples processo mecânico de busca por informações (FAJANS, 1993, p. 164).

O ensino do direito como o ensino de uma arte, de acordo com Boyd White (2011, p. 402), abre novas fronteiras para os problemas de “formação” profissional. De acordo com a proposta não é através da técnica, da absorção de um conjunto de regras que se deve ensinar o direito, mas sim pela retórica, mais exatamente, a *constitutive rethoric* (2011, p. 402). Mas é devida a limitação para considerá-la apenas referente à inserção de um problema a ser resolvido, não propriamente como uma solução interpretativa (DOUZINAS, 1994, p. 197). Evidentemente há o risco de substituição de uma técnica profissional jurídica por uma que se identifique com o reconhecimento de melhor ou pior performance (GASSET, 1946, p. 38-39). Isso fica mais evidente quando se defende que o(a) jurista poderia criar o seu próprio sistema de linguagem (WHITE, 1994, p. 66-67), como se tivesse o controle de seu processo de criação e o dominasse por completo. De qualquer forma, a defesa do processo como arte, não como técnica, é importante para se pensar em uma revisão útil da abordagem pedagógica do ensino do direito no Brasil.

Nesse ponto, a proposta do autor é bastante interessante quando resalta o papel do sujeito e permite o seu posicionamento crítico (WHITE, 2003, p. 77). O sujeito deve conhecer e atuar no próprio processo de educação e formação de um pensamento sólido a partir do reconhecimento da linguagem narrativa com o seu poder de articulação (OST, 2013, p. 58). Parte da construção das suas próprias bases reflexivas para solucionar os problemas reais do direito (NEVES, 2008, p. 190).

A importância da crítica ao ensino do direito baseado em *standards* predefinidos e elevados à categoria de dogmas insuperáveis deve ser feita através de um processo de identificação, reflexão e, por fim, diálogo (FREIRE, 1987, p. 29), que pode ocorrer certamente

a partir de valores encontrados nos textos literários, da compreensão através da leitura e o retorno ao direito com novos olhos. Mas aí não se limitam.

Um dos pontos mais prejudiciais, ao nosso sentir, do modelo oficial de ensino do direito no Brasil certamente é o afastamento da possibilidade de percepção que se trata aí de uma proposta pedagógica de estudo do direito como um sistema burocrático de normas, não como uma atividade da mente e da linguagem (WHITE, 2003, p. 87). A este problema pode-se contrapor uma compreensão pedagógica que parte de uma perspectiva aberta, que pode ser desenvolvida, aprendida e produzida pelo(a) jurista. Os campos do saber seriam estudados em uma atividade dinâmica (AGAMBEN, 1985, p. 53), não através da tradicional absorção acrítica de conceitos que pressuporiam um questionamento epistemológico e cognitivo (NEVES, 2008, p. 193).

A ênfase no domínio da tradução impõe ao sujeito um comportamento de humildade e respeito (WHITE, 2003, p. 84), mas não garante a constatação de elementos com validade universal. A sua elevação como poeta/poetisa (WHITE, 2011, p. 400) com o domínio de uma arte que pode ser desenvolvida dependeria somente da linguagem narrativa. Boyd White quer superar a aparente contradição da educação liberal com a educação doutrinária, que tem a norma no centro do sistema, ao defender que o direito deve ser compreendido como uma linguagem e que pode ser racionalmente pensado como uma determinada atividade da mente. A linguagem narrativa é importante para o ensino do direito, já que evidencia a contradição entre o conhecimento técnico, positivo e dogmático, bem como o reconhecimento da própria linguagem jurídica e a sua relação com a prática. O problema parece então muito mais de conciliação (LINHARES *apud* MARQUES, 2003, p. 106) do que de oposição (WATKINS, 2011, p. 130).

Realmente tudo parece muito claro e muito pertinente quando se utiliza a linguagem narrativa. Apesar de a narrativa depender de um evento ou de uma ação (ABBOTT *apud* WATKINS, 2011, p. 115) possui um grande poder de acomodação e revelação de diferentes informações, perspectivas e elementos linguísticos (OST, 2013, p. 63). Este poder e as questões decorrentes devem ser expostas no ensino do direito por constituírem temas muito mais complexos e abrangentes do que questões dogmáticas pontuais de interpretação de situações jurídicas. A proposta é interessante por apontar que o choque das linguagens narrativas é o que gera os problemas interpretativos do direito e, por essa razão, deve haver a educação do(a) jurista da sua própria linguagem, com o reconhecimento dos seus limites e o poder da imaginação humana (WHITE, 2008, p. 9).

À ausência de conhecimento sobre a sua própria linguagem narrativa pelo sujeito da interpretação demonstra-se claramente mais grave com a ênfase que se dá na formação quase que exclusiva da figura do(a) especialista (NEVES, 1995, p. 449 e GASSET, 2004, p. 57). Mas é claro que não representa um problema em si, já que o conhecimento elevado em determinado campo do saber também é importante, mas sim quanto ao grau, na ênfase nesse tipo de abordagem que provoca uma grande distorção no ensino do direito. Uma educação que fundase já em conteúdos predefinidos, em disciplinas e eixos de formação parece conduzir para esse único objetivo. Também não permite identificar o próprio processo de redução da educação dogmática que tudo simplifica e processa como questões meramente interpretativas e, de forma ainda mais reducionista, de simples interpretação de textos de autoridade (WHITE, 2008, p. 12). Por isso são importantes a consciência e o reconhecimento das diferentes linguagens (WEST, 1987, p. 277) inseridas nos problemas práticos da comunidade como fundamentais para o debate sobre os mecanismos de formação da própria linguagem de autoridade que almeja a exclusividade em relação a todas as outras (WHITE, 2008, p. 12).

Evidentemente as esperanças em uma mudança de perspectivas quanto ao ensino do direito, de forma mais humana e crítica, baseadas em um fundamental repensar das posturas pedagógicas, não constituem garantias de sucesso de uma educação mais humanizada (GASSET, 1946, p. 29-30). Também é claro que a aposta na performance do ensino do direito pode importar na imposição de uma certa ideologia baseada na meritocracia (ARENDT, 1969, p. 180), bem como uma imposição de uma técnica de aprimoramento de um conhecimento simplesmente transmitido pelo(a) professor(a) (LYOTARD, 1984, p. 53). Assim como a linguagem narrativa pode ser o lugar privilegiado da visão do conhecimento jurídico como um objeto estanque e dominado, por essa razão, capaz de ser transmitido/apreendido e não produzido.

Em todo o caso, a partir do reconhecimento de que o direito deve ser identificado e ensinado como uma linguagem narrativa passa a não ser mais possível a aceitação acrítica de uma visão jurídica tradicional e doutrinária (WATKINS, 2011, p. 118). Esta identificação da linguagem narrativa pode servir de fundamento seguro para o início de uma revisão do ensino do direito no Brasil, por ser essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico (WATKINS, 2011, p. 122). Defendemos, então, que a linguagem narrativa possa ser explorada no ensino do direito como uma forma de conhecimento e para a prática de exercícios interpretativos. A exploração da linguagem narrativa como proposta pedagógica de ensino pode ser interessante desde que seja ressaltada a sua insuficiência explicativa para a interpretação e solução de problemas efetivamente jurídicos (NEVES, 2003, p. 370). É como adverte

Castanheira Neves, a «coerência narrativa» pode dar intelegibilidade à interpretação jurídica ao não reconhecer a «normatividade jurídica em si mesma» sendo, portanto, exterior/posterior «ao jurídico como jurídico» (NEVES, 2003, p. 402).

4. O problema da disciplina como porta-voz de uma doutrina acrítica e possibilidades de uma superação

É essencial discutir o modelo de ensino de direito no Brasil que funda a educação em campos e saberes fechados do conhecimento. A questão, então, poderia ser discutida a partir da ênfase no domínio da linguagem em vez de em conteúdos programáticos. Mas deve-se indicar que há uma questão de incompatibilidade entre uma proposta que se sustenta em dois campos do conhecimento, direito e literatura, servir para discutir a interdisciplinariedade (FISH, 1994, p. 237-238). Isso só é possível porque há aqui uma aparente contradição, direito e literatura não são definidos por Boyd White porque não está posta em questão, já que o seu interesse recai sobre o problema da linguagem identificado como comum (NEVES, 2003, p. 116-130).

Claro que o tema abrange outras influências decisivas, mas que deverão ser deixadas para um outro momento, *v.g.*, da intervenção de fatores econômicos das perspectivas profissionais de quem estuda o direito (BALKIN; LEVINSON, 2006, p. 157-159) ou ainda da própria formação dos(as) educadores e as suas necessárias habilidades (RORTY, 1998, p. 134-135). No contexto brasileiro o debate é certamente influenciado pela proposta de uma educação predominante técnica e mnemônica destinada a preparar o(a) jurista para a “vida prática do direito”.

A relação entre disciplina e direito abrange debates amplos sobre a autonomia, a natureza do conhecimento científico e inclusivamente as teorias cognitivas. Entretanto, a disciplina pode ser entendida em um sentido mais simples de espaço de voz e tratamento de determinados conteúdos no curso de direito que se refere ao questionamento do conhecimento a que se possa identificar com um modo de pensar, se não exclusivo, ao menos específico ou característico (BALKIN; LEVINSON, 2006, p. 184).

O que o direito tem de específico e próprio é a abrangência de grande parte dos principais temas da vida humana, da proteção dos valores essenciais da humanidade que certamente não cabem em padrões de disciplinas. Apesar disso, a partir do reconhecimento dessa autonomia e dessa missão, bem como das consequências metodológicas e pedagógicas decorrentes, é que o movimento do direito na literatura como ponte para direito como literatura pode contribuir, na crença da possibilidade de aprimoramento do senso crítico e elevação das

sensibilidades para resolver com qualidade os problemas humanos. Tal aposta é essencial para o debate de uma nova proposta de ensino por contrapor-se a modelos imperativos, dogmáticos e autoritários do direito (BALKIN; LEVINSON, 2006, p. 186), mesmo cientes de que o problema da relação entre os campos do direito e literatura não se resolvem. Isso porque quando se almeja a comparação de dois elementos, em um ambiente que se quer exclusivo, quanto mais se defende a autonomia ou extensão de um deles menos sobra a para o outro exercer a sua influência ou a sua contribuição (BARON, 1999, p. 1062).

Assim sendo, apesar de servir para uma proposta de ensino baseada na abordagem dos processos de reconhecimento das diferentes linguagens, não é possível que seja viável sem antes ser pensada a delimitação da própria autonomia do direito para permitir uma comparação mas clara em relação à literatura (BARON, 1999, p. 1084). Certamente é impossível reconhecer os problemas contemporâneos da teoria jurídica sem a noção da influência da interdisciplinariedade (BALKIN; LEVINSON, 2006, p. 173). A comparação é essencial para o direito e a interdisciplinariedade também deve ser pensada como parâmetro delimitador de uma definição da autonomia do direito, em sentido ontológico (FISH, 1994, p. 195).

A literatura é um caminho para o aprimoramento do(a) jurista, tanto técnico como humanístico (HELLER; FEHER *apud* DOUZINAS; WARRINGTON, 1994, p. 195), mas não é o único (WHITE, 2008, p. 20). Todavia é uma hipótese plausível para a superação da formação jurídica baseada em disciplinas, ou seja, em conteúdos que podem ser fechados e oferecidos sem qualquer consciência da amplitude e dos problemas que envolvem as questões jurídicas. É interessante para o aprimoramento da mente do(a) jurista, de forma ampla, para que desempenhe a sua função dentro da comunidade.

A aposta na performance como criação evidencia a existência de uma tensão entre o(a) criador(a) da obra, o(a) intérprete, o próprio texto e a audiência (BALKIN; LEVINSON, 2006, p. 183). Tal identificação é essencial para o início da discussão de novos paradigmas, entretanto, é evidente que não se resolvem aí todos problemas fundamentais do direito. Apesar disso acreditamos que a ideia de performance tem certa viabilidade teórica para provocar a mudança de perspectiva que atualmente recai sobre os conteúdos, disciplinas e atividades relacionados com o(a) estudante do direito (WHITE, 1994, p. xxii). É claro que importa a relação entre os textos, o(a) educador(a) e o(a) estudante, mas são os seus reflexos no processo de aprendizagem que mais interessam para a discussão do processo de mudança no ensino.

De certo modo, podemos relacionar o modelo tradicional de ensino do direito com o processo de codificação que instaurou uma nova ordem jurídica (MARQUES, 2003, p. 440). Os padrões e conteúdos que são transportados pelas disciplinas espelham a ideia de que o direito

pode ser separado, categorizado, processado e ensinado. Os diferentes códigos são ensinados em disciplinas correspondentes e se eles são extensos deve haver uma extensão das disciplinas também. Neste processo, o ensino não é muito mais do que o desejo de afirmação de um determinado tipo de pensamento predominante.

A identificação desse processo e dessa correspondência permite reconhecer as linguagens abrindo caminho para a superação dos problemas com a revisão do ensino acrítico. A proposta de reconhecimento através da tradução apresenta-se assim como uma possibilidade de abordagem e início da revisão do ensino do direito na medida em que permite a construção de uma educação baseada no diálogo (FREIRE, 1987, p. 45).

A construção de um novo modelo de ensino do direito pode ser pensado a partir da compreensão das diferentes tensões apontadas pelas propostas de Boyd White (2011, p. 397-398). Isso exigiria a revisão dos parâmetros e bases para o ensino do direito que se fundamenta apenas na reprodução de um determinado sistema de normas.

Mais ainda, a educação oficial funda-se na concepção política do direito, das normas que são produzidas pelas fontes formais de poder. A ideia então que se transmite é a de ser o direito quase que exclusivamente caracterizado por um sistema de regras e princípios autorizados por essas fontes de poder. Tal concepção cria a falsa percepção de que o problema do direito é não somente interpretativo, mas limitadamente silogístico. Porém, as regras e princípios do direito não são pilares exclusivos de interpretação, mas sim alguns dos elementos da realização na prática, ao entrarem em conflito com os fatos da vida humana.

A literatura pode servir como manancial pedagógico no reconhecimento de uma nova linguagem no ensino do direito (WHITE, 2008, p. 17) e essa parece ser mais uma importante contribuição das propostas. A comprovação empírica foge às possibilidades teóricas do trabalho, mas parece inequívoco que o modelo de educação do direito vai além e influencia decisivamente a vida profissional do(a) jurista (BALKIN; LEVINSON, 2006, p. 185).

No processo de aprendizagem deve estar em evidência a pedagogia da tradução, ou seja, deve ser provocada a mudança do lugar de quem estuda o direito, ao passar de destinatário(a) do discurso para a posição de agente consciente das diferentes tensões e linguagens (FISS, 2012, p. 544).

A questão de fundo das propostas de Boyd White certamente está na mudança do paradigma de crença em um certo cientificismo (2003, p. 70) que se identifica com concessões formalistas (NEVES, 2003, p. 139) e pragmáticas (POSNER, 2001, p. 46 e 76). A sua contribuição, ao nosso sentir, relaciona-se à afirmação da necessidade de reconhecimento da linguagem como essencial para resolver questões hermenêuticas (NEVES, 2003, p. 393, nota

1203), a que poderia servir de exercício para ampliação do campo de estudos do(a) jurista. Apesar disso, como já afirmado anteriormente, ao não fazer a distinção entre o mundo do direito e o da literatura resume tudo a um simples problema de interpretação de textos e desconsidera o «sentido axiológico-normativo da validade do direito enquanto tal» (NEVES, 2003, p. 364-365).

Mas as propostas podem provocar uma mudança de paradigma quanto à indentificação e atenção às linguagens e fundamentar uma transformação no ensino do direito no Brasil. A isso se relacionaria a absolutamente necessária mudança e reflexão quanto às funções da própria universidade que devem também ser pensadas adequadamente (GASSET, 1946, p. 43). Logo deve-se colocar em evidência, como referencial para o ensino crítico do direito (HESPANHA, 2009, p. 14), que trata-se aí de um projeto que não se identifica com o normativismo positivo (NEVES, 2003, p. 363).

Diante do problema apontado da educação oficial do direito a melhor postura é da crença pelo menos na possibilidade de algumas respostas. O movimento do direito e literatura pode auxiliar na identificação dos problemas da educação dogmática apesar de não oferecer respostas para uma questão mais profunda quanto à edificação de um modelo integral e científico para o ensino do direito. Aí estamos diante de questões relacionadas com a ciência do direito, pedagogia como área do saber própria, política e cultura. Todavia, a pior postura diante da crise é a predisposição para oferecer respostas prontas e predefinidas que afastam as possibilidades de reflexão (ARENDRT, 1969, p. 175-175). Por isso, reafirmamos a nossa crença no movimento, em especial nas propostas de Boyd White, como um caminho possível para o início de um repensar o ensino do direito no Brasil, desde que fique claro o risco da defesa de uma educação jurídica fundada em propostas que justamente não delimitam o próprio saber jurídico. Porém, esse risco, pode ser afastado com o acatamento de uma proposta que reconheça também a importância prática do problema e o insira como um pressuposto de validade (NEVES, 2013, p. 155), *i.e.*, em uma proposta/posição de um *tertium genus* (NEVES, 2003, p. 147 e NEVES, 2008, p. 192).

Conclusão

De acordo com as propostas de Boyd White, como visto, há um espaço entre a lição teórica e a criação decisional. O rigor científico é desejado e defendido mas o feixe de informações/manifestações é reestruturado em um processo mais criativo e imaginativo do que reprodutivo. A distância entre a proposta teórica e a aplicação criativa é o objeto do método

pedagógico em uma perspectiva retórica. O ensino do direito, por sua vez, é o espaço reflexivo entre a teoria e a imaginação das práticas.

A pedagogia identificada em Boyd White mostra-se viável para fazer a crítica de um modelo de ensino fundado no dogma e na predeterminação de conceitos, mas a sua contribuição termina onde começa, não podendo ir além como proposta filosófica. Não oferece respostas para os problemas da autonomia e a realização do direito especialmente com relação à uma perspectiva valorativa. Não propõe e nem defende um modelo de compreensão para a interpretação caracteristicamente jurídica, talvez pelo seu receio em oferecer uma outra proposta fechada. Para isso, ainda dentro do movimento do direito e literatura, seria necessário utilizar e aprofundar um entendimento que fosse fundamentalmente normativo e não exclusivamente hermenêutico.

Quanto à questão ética da proposta abordada ela é meramente indicativa, não havendo qualquer tipo de contribuição mais profunda para a sua identificação e concepção de seus parâmetros individuais. Há uma aposta quase que exclusiva na capacidade da linguagem narrativa em reunir diversos elementos em uma só ideia ou, pelo menos, em uma sequência racionalizada. Pode provocar o mesmo problema da educação doutrinária e expor situações diferentes e complexas como se fossem uma só história, com uma só sucessão de eventos, e criar um sistema centrado também e somente em um só conceito. Mas isso não lhe retira a importância da inserção da linguagem narrativa no centro da articulação do próprio pensamento para a crítica de o ensino baseado em modelo doutrinário predeterminado.

A educação baseada em uma visão exclusivamente doutrinária induz o pensamento acrítico não só sobre os problemas jurídicos mas sobre a própria possibilidade de revisão e superação das correntes e pensamentos jurídicos. O conhecimento se considerado como um objeto a ser decifrado provoca o comportamento estático do(a) jurista, que passa a reproduzir ideias ao invés de discuti-las dialogicamente. Porém, existe um claro risco de se substituir um sistema de regras e princípios, por um sistema de regras da própria linguagem. Isso fica mais evidente nas propostas do direito na literatura do que no direito como literatura, mas não deixa de ser uma crítica possível. A aposta na logicidade do sistema jurídico seria como que substituída pelo sistema da linguagem e impulsionado pelas emoções ou humanidade do(a) jurista.

Parece, também, que não há, nem é essa a intenção, o confronto com as propostas que oferecem sistemas fechados de direito. O que se quer combater é um espécie de postura frente ao problema jurídico, da escolha por uma espécie de abordagem analítica e, por essa razão, há a defesa do direito como literatura pela retórica. O direito não é visto como objeto a ser

conhecido pelo sujeito e passa a ser um dos elementos de comunicação entre sujeitos. Transforma as questões jurídicas em problemas simplesmente interpretativos. O problema é apenas de melhor tradução do mundo com a intenção de torná-lo um lugar melhor para se viver, mas não se diz como.

A proposta de Boyd White é interessante para ser utilizada como método pedagógico de aproximação interpretativa para o ensino do direito, mas que não tem o potencial, nem se propõe a isto, de servir como um outro paradigma integral para o ensino e para os problemas de realização do direito. E tal paradigma é fundamental por não se aceitar aqui uma solução meramente pragmática e definida sem qualquer tipo de parâmetro ou fundamento predeterminado.

O início desse debate no curso de direito no Brasil poderia ser provocado através da criação de uma disciplina sobre direito e literatura, que funcionaria não dogmaticamente, mas como um espaço de reflexão sobre o próprio ensino do direito e sua função social e ética. Poderia ser feita a experimentação das propostas de melhoria de performance e sensibilização, em que se discutiriam os limites dos saberes jurídicos, em uma compreensão histórica e cultural mais ampla, não compreendida como um técnica para solução de problemas imediatos e sem reflexão. E, no plano filosófico e de diagnóstico/contextualização dos problemas para o direito, especialmente da ausência de fundamentação e logicidade da separação entre direito e literatura nas propostas de Boyd White, certamente é fundamental o contraponto com o pensamento de Castanheira Neves.

O direito na literatura apresenta-se, ao nosso sentir, como importante componente para aprofundar as questões essenciais abordadas e a defesa da leitura de romances e outros textos literários seria interessante para o ensino do direito somente enquanto servissem para revelar as tensões que estão envolvidas nos problemas jurídicos, a evidenciar a preocupação de se reconhecer a dimensão axiológica na linguagem narrativa. Mas não temos dúvida de que tal revelação também é possível mesmo com materiais a que se poderiam reconhecer como exclusivamente ou preponderantemente jurídicos, desde que haja a consciência das diferenças de linguagens e das tensões nos problemas enfrentados pelo direito.

A crença no poder pedagógico exclusivo das obras literárias clássicas, como manancial para a formação e aperfeiçoamento humanístico do(a) jurista, nos parece efêmera e traz um evidente risco de substituição de uma educação formal e dogmática pelo pedantismo e muitas vezes pretensão conhecimento do(a) jurista sobre o mundo como um todo. A defesa de uma educação jurídica totalmente influenciada pela leitura de textos clássicos “profundos” como solução para os problemas valorativos do direito não nos parece adequada, nem ao menos

recomendável. No debate das autonomias das áreas do conhecimento parece muito evidente que o(a) jurista pode entrar aí em um campo do saber que não domina e onde, por essa mesma razão, tudo parece muito claro e útil para o direito. As crises por que passa frequentemente o direito que o atinge em todas as frentes só podem ser superadas por quem o estuda sob uma perspectiva de preservação de valores humanos e não da simples análise de obras literárias.

Quando se pensa em educação é necessário ir além e romper o fluxo contínuo entre poder, Estado, direito e educação como constituintes de um mesmo ciclo, componentes de um mesmo sistema de valores predeterminados. Como também é necessário incluir neste processo as garantias dos valores humanos frente à dissolução das fontes tradicionais fundadas na ideia de soberania e territorialidade. A compreensão do direito depende de uma reflexão profunda destes elementos em uma concepção valorativa que permita identificar o que o direito tem de próprio e, ao mesmo tempo, refletir sobre a sua realização prática e a sua autonomia.

A questão não seria, portanto, de revisão dos eixos e afastamento da categorização das disciplinas somente, mas de mudança paradigmática, aí sim a proposta tem enormes e importantes potenciais, de propiciar a percepção racional das formas de se ampliar os problemas do direito e visualizar as diferentes tensões das linguagens e formas de pensamento. Pois, o maior mal causado pela educação dogmática na forma de “catecismo jurídico”, que no Brasil ainda é muito influenciado pelas propostas normativistas, é provocado pela força da linguagem técnica que leva o(a) jurista cada vez mais ao centro de um sistema de regras especialmente, já que muitas vezes nem de princípios há referência, sem qualquer reflexão sobre os diferentes paradigmas e correntes do pensamento humano. Aqui, ao nosso sentir, as contribuições das propostas podem servir para um início de revisão do ensino do direito no Brasil, desde que se tenha a clara consciência de tratar-se aí muito mais de uma crítica a um funcionalismo material e pragmático do que de busca por soluções para os problemas próprios da juridicidade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Lisboa: Cotovia, 1985.

ARENDT, Hannah. *Between past and future: eight exercises in political thought*. 2 ed. New York: The Viking Press, 1969.

BALKIN, Jack M.; LEVINSON, Sanford V. Law and the humanities: an uneasy relationship. *Yale Journal of Law and the Humanities*, New Haven, v. 18, p. 155-187, 2006.

BARON, Jane B. Law, literature, and the problems of interdisciplinarity. *Yale Law Journal*, New Haven, v. 108, p. 1059-1085, 1999.

- BENNETT, Andrew; ROYLE, Nicholas. Introduction to literature, criticism and theory. 3 ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2004.
- DOUZINAS, Costas; WARRINGTON. Justice miscarried: ethics, aesthetics and the law. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994.
- FAJANS, Elizabeth; FALK, Mary R. Against the tyranny of de paraphrase: talking back to texts. Cornell Law Review, Ithaca, v. 78, p. 163-205, 1993.
- FISH, Stanley. There's no such thing as free speech and it's a good thing too. New York: Oxford University Press, 1994.
- FISS, Owen M. The Democratic Mission of the University. Albany Law Review, Albany, v. 76, n. 1, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GASSET, José Ortega y. La rebelión de las masas. Buenos Aires: La Editorial Virtual, 2004.
- GASSET, José Ortega y. Mission of University. New York: The Norton Library, 1946.
- HESPANHA, António Manuel. O caleidoscópio do direito: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2009.
- KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LINHARES, José Manuel Aroso. A "Abertura ao Futuro" como dimensão do problema do direito: um "correlato" da pretensão de autonomia? in. NUNES, António José Avelãs; COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda (coord.). O direito e o futuro: o futuro do direito. Coimbra: Almedina, p. 391-429, 2008.
- LINHARES, José Manuel Aroso. Constelação de discursos ou sobreposição de comunidades interpretativas? A caixa negra do pensamento jurídico contemporâneo. Porto: Instituto da Conferência, 2007.
- LINHARES, José Manuel Aroso. Entre a reescrita pós-moderna da modernidade e o tratamento narrativo da diferença ou a prova como um exercício de «passagem» nos limites da juridicidade: imagens e reflexos pré-metodológicos deste percurso. Coimbra: Coimbra Editora, 2001, (Stvdia Ivridica, n. 59).
- LINHARES, José Manuel Aroso. Imaginação literária e "justiça poética": um discurso da "área aberta"? Separata do volume LXXXXV do Suplemento ao Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Coimbra, p. 111-149, 2009.
- LINHARES, José Manuel Aroso. O *logos* da juridicidade sob o fogo cruzado do *ethos* e do *pathos*: da convergência com a literatura (*law as literature, literature as law*) à analogia com uma *poiêsis-techne* de realização (*law as musical and dramatic performance*). Separata do volume LXXX do Suplemento ao Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Coimbra, p. 59-135, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. The postmodern condition: a report on knowledge. Manchester: Manchester University Press, 1984, (Theory and history of literature, v. 10).
- MARQUES, Mário Reis. Codificação e paradigmas da modernidade. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2003.
- MEYER, Michel. Aristotle's Rhetoric. Topoi, Houten, v. 31, p. 249-252, 2012.
- MINDA, Gary. Postmodern legal movements: Law and jurisprudence at Century's End. New York: New York University Press, 1995.

- NEVES, A. Castanheira. *Digesta: escritos acerca do direito, do pensamento jurídico, da sua metodologia e outros*. Coimbra: Coimbra Editora, 1995, v. 2º.
- NEVES, A. Castanheira. *Digesta: escritos acerca do direito, do pensamento jurídico, da sua metodologia e outros*. Coimbra: Coimbra Editora, 2008, v. 3º.
- NEVES, António Castanheira. *A crise actual da filosofia do direito no contexto da crise global da filosofia*. Coimbra: Coimbra Editora, 2003.
- NEVES, António Castanheira. *Metodologia jurídica: problemas fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editora, 2013, (Stvdia Ivridica, n. 1).
- NEVES, António Castanheira. *O actual problema metodológico da interpretação jurídica*. Coimbra: Coimbra Editora, 2003, (Stvdia Ivridica, n. 61), v. 1.
- NEVES, António Castanheira. *O direito hoje e com que sentido? O problema atual da autonomia do direito*. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.
- NEVES, António Castanheira. *O direito interrogado pelo tempo presente na perspectiva do futuro*. in. NUNES, António José Avelãs; COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda (coord.). *O direito e o futuro: o futuro do direito*. Coimbra: Almedina, p. 9-82, 2008.
- NUSSBAUM, Martha C. *Poetic justice: the literary imagination and public life*. 8 ed. Boston: Beacon Press, 2001.
- OST, François. *Towards a critique of narrative reason*. *Law and humanities*, Oxford, v. 7, n. 1, p. 55-67, 2013.
- POSNER, Richard A. *Frontiers of legal theory*. Cambridge: The Harvard University Press, 2001.
- RORTY, Richard. *Achieving our country: leftist thought in twentieth-century America*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- WATKINS, Dawn. *The role of narratives in legal education*. *Liverpool Law Review*, Liverpool, v. 32, p. 113-133, 2011.
- WEST, Robin L. *Adjudication is not interpretation: some reservations about the law-as-literature movement*. *Tennessee Law Review*, Knoxville, v. 54, p. 203-278, 1987.
- WHITE, James Boyd. *An old-fashioned view of the nature of law*. *Theoretical Inquires in Law*, Cambridge, v. 12, n. 1, p. 381-402, 2011.
- WHITE, James Boyd. *Establishing relations between law and other forms of thought and language*. *Erasmus Law Review*, Rotterdam, v. 1, issue 3, p. 3-22, 2008.
- WHITE, James Boyd. *From expectation to experience: essays on Law & Legal Education*. 5 ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- WHITE, James Boyd. *Heracles' Bow: essays on the rethoric and poetics of the law*. 10 ed. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.
- WHITE, James Boyd. *Justice as translation: an essay in cultural and legal criticism*. 5 ed., Chicago: Universty of Chicago Press, 1994.
- WHITE, James Boyd. *The legal imagination*. 5 ed., Chicago: Universty of Chicago Press, 1994.