
Semiótica do discurso didático em Direito: a prática pedagógica, a palavra e o espaço didático*

Eduardo Carlos Bianca Bittarⁱ

Resumo: Este artigo desenvolve, na perspectiva da semiótica francesa, uma análise do *discurso didático em Direito* (Ddid). Ele é estudado enquanto discurso complementar e subordinado ao discurso científico (Dc), cumprindo, no entanto, função específica, que implica (i) *aproximação*, (ii) *desocultação*, (iii) *desencriptação* e (iv) *difusão do saber jurídico*. A *palavra* está no centro da prática didática em Direito e, por meio do *contrato didático*, gera a possibilidade de *competencialização* do(a)s estudante(s). As complexas estruturas que conduzem à realização da prática didática são estudadas à luz das categorias gerais da *Semiótica Didática*. O artigo ainda se dedica a compreender a experiência concreta da didática na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, procurando-se assimilar o ritual de ensino ao ritual de justiça.

Palavras-chave: discurso didático em Direito; Semiótica Didática; Semiótica do Direito.

* DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2025.224489>.

ⁱ Professor Associado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP, Brasil.
E-mail: edubittar@uol.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4693-8403>.

Introdução

Uma análise a partir da experiência de ensino

São 18h00, o sino da Catedral da Igreja da Sé repica ao longe. Em breve, o sinal sonoro de início das aulas irá disparar. A porta se abre, a sala de aula ainda está vazia. Uma certa ansiedade se apossa de meu corpo, enquanto ando sobre os tablados da sala de aula, ouvindo o ranger de madeira oca e envelhecida. Os ruídos do centro da Cidade de São Paulo se confundem com a algazarra dos estudantes que começam a chegar. A sirene de polícia ao longe, os ruídos do trânsito intenso, os gritos de moradores de rua, as palavras de ordem de uma manifestação pública. Uma aula de Direito no *Largo de São Francisco* está por começar.

É com esse tom testemunhal que se inicia esta reflexão. Ela está baseada na experiência prática da docência por parte do autor, ao longo de quase três décadas de dedicação ao ensino jurídico. Esta experiência prática, hoje, torna possível uma análise mais objetiva, fazendo com que seja possível se debruçar sobre a própria prática, para torná-la objeto de pesquisa, e, com isso, poder-se contornar o tema do *discurso didático em Direito* (Ddid), para analisá-lo na perspectiva semiótica.

A partir da experiência concreta de ensino, quando se toma a aula de Direito como objeto de pesquisa, em particular na perspectiva da semiótica francesa, evidencia-se uma tarefa que coloca o discurso jurídico no centro da atenção. Tendo isto em foco, este artigo pretende se dedicar a compreender o *discurso didático em Direito* (Ddid), partindo da preocupação de conectá-lo ao conjunto das modalidades do discurso jurídico, constatando-se desde logo que o tema não tem sido alvo de muitos estudos, o que justifica a importância desta investigação científica.

As bases metodológicas e a proposta de abordagem

A área do Direito tem certo acúmulo de literatura na área do *Ensino Jurídico*. Mas, aqui, não se pretende seguir por esta linha. Pelo contrário, o empreendimento de análise evidencia a preocupação de compreender o *discurso didático em Direito* (Ddid), para além das formas como o debate sobre o *Ensino Jurídico*, ou a *Metodologia do Ensino do Direito* ou a *Retórica Jurídica* o fazem, dando-se relevo ao modo de entrada próprio, único e original da *Semiótica do Direito*. Tanto no âmbito da *Semiótica Didática* quanto no âmbito da *Semiótica do Direito* as bases metodológicas greimasianas (Greimas, 1976; Greimas, 1984) e pós-greimasianas (Fontanille, 2016, p. 15-18) estão bem estabelecidas, e tiveram papel fundacional para este perfil de análise, de modo que este exercício

de reflexão permite avanços, num caminho que vem sendo continuado por contribuições valiosas mais recentes (Portela, 2019, p. 74-81).

Com estes limites, e voltado para estas questões, este artigo se propõe a abordar o tema, considerando-se os seguintes tópicos: (i) no item 1 (*O discurso didático e o discurso jurídico*), e seus subitens, procura-se compreender como o *discurso didático em Direito* se relaciona com o discurso jurídico, tendo-se presente as particularidades do universo de sentido do Direito; (ii) no item 2 (*O contrato didático, o espaço da palavra e a performance didática*), e seus subitens, abordar-se-á a noção nodal de contrato didático, para dela derivar a relação de ensino-aprendizagem, envolvida que está nos ritos acadêmicos; (iii) no item 3 (*O espaço didático, o discurso didático em Direito e a arquitetura de ensino jurídico*), e seus subitens, procura-se compreender propriamente o *espaço didático*, tomado, enquanto *tópos*, para compreender o lugar do discurso docente, destacando-se as características únicas e singulares das condições concretas de ensino no Largo de São Francisco.

1. O discurso didático e o discurso jurídico

1.1 O discurso científico, o discurso didático e o universo de sentido do Direito

A análise semiótica do *discurso jurídico* implica a sua divisão nos seguintes termos: (i) discurso normativo (Dn); (ii) discurso burocrático (Db); (iii) discurso decisório (Ddec); (iv) e discurso científico (Dc) (Bittar, 2022, p. 204-207). Quando se inicia esta reflexão, cabe perguntar se o *discurso didático em Direito* (Ddid) deveria postular a reconfiguração desta quadripartição, assumindo-se nela a criação de uma nova modalidade, ou, se seria possível vinculá-lo a uma das modalidades já existentes. Na verdade, o *discurso didático em Direito* (Ddid) exprime um programa narrativo acessório (PNa) no que tange ao saber jurídico (discurso científico — Dc), vinculado à atividade da docência, o que implica a revalidação das categorias gerais de toda didática numa área específica do saber, qual seja, a área do Direito. E, nisto, as categorias gerais se aplicam perfeitamente a este campo do conhecimento, ocupado pelas tarefas da *Ciência do Direito*.

Para efeitos da análise contida neste artigo, a hipótese da qual se parte leva em consideração que é possível manter a citada quadripartição, posicionando-se o *discurso didático em Direito* (Ddid) numa relação de complementaridade e de subordinação, com relação ao discurso científico (Dc), que contém em si um *poder-fazer-saber*, sabendo-se que este último definiria o programa narrativo principal (PNp). Nisto, deve-se ressaltar o seu caráter vinculado, de relativa autonomia de um com relação ao outro. E, em termos de conteúdo, o *discurso didático em Direito* (Ddid) implica ainda uma atividade

constante de remissão aos conhecimentos próprios do discurso normativo (Dn), do discurso burocrático (Db), do discurso decisório (Ddec) e do discurso científico (Dc), uma vez que visita as mais variadas manifestações do *discurso jurídico*, explicitando-as diante do auditório.

Dado que as dinâmicas do *discurso jurídico* são complexas, e sua circulação no interno do sistema jurídico implica processos de *terminologização*, o universo de sentido do Direito acaba por ser construído com dúplice perspectiva: (i) de um lado, é um universo que abrange e atinge a todos os cidadãos (interesse geral); (ii) de outro lado, é um universo que é de acesso operatório e compreensão cognitiva exclusivos por parte dos membros da *comunidade dos juristas* (interesse especializado) (Moor, 2021, p. 19). É por força de sua formação que a *comunidade dos juristas* se fecha sobre si mesma, exercendo as tarefas de manipulação do sistema jurídico na base do *saber jurídico*, tomado como saber técnico e especializado, algo que decorre do universo profissional, pois se trata de um saber de especialistas direcionado para especialistas. Enquanto a *comunidade dos juristas* cultiva um discurso especializado, desenvolve-se um conhecimento científico acerca do Direito (Jacobi, 1985, p. 1), o que implica *conceptualização, tecnificação, terminologização e especialização* do saber jurídico (Bittar, 2022, p. 375). Nisto, esse conhecimento exerce um papel determinante para o universo de sentido do Direito, qual seja, confere autonomia e racionalidade ao saber jurídico. Se isto é importante para o funcionamento interno do sistema jurídico, no entanto, o seu efeito externo perante os cidadãos acaba sendo a construção de um saber jurídico *esotérico, hermético, encriptado, oculto e inacessível*.

A tarefa desempenhada pelo *discurso didático em Direito* (Ddid), se vista em contraste com a tarefa desempenhada pelo discurso científico (Dc), passa a ser a de promover uma ampliação de auditório, o que significa uma democratização do acesso ao saber jurídico. Nestes termos, o *discurso didático em Direito* (Ddid) permite a passagem do *não-saber ao saber*, algo que se pode designar pelo termo *competencialização* — introduzido no âmbito da *Semiótica Didática* por Algirdas Julien Greimas (1984, p. 124)¹ —, podendo ser definido como o aumento programado da competência dos atores. Se a competência é um *saber-fazer* (Greimas, Courtés, 1993, p. 53), o *discurso didático em Direito* (Ddid) permite o acesso à *linguagem jurídica* e ao universo de sentido do Direito. Por isso, em sua relação com o discurso científico (Dc), o discurso didático produz: (i) *aproximação* (ao promover a superação da distância); (ii) *desocultação* (ao promover a abertura e a liberação); (iii) *desencriptação* (ao romper o lacre da especialização); (iv) *difusão* (ao propiciar a ampliação de auditório). Assim, a didatização do discurso científico permite partir do *saber-exclusivo* para

¹ “Je crois que ce qui caractérise le discours didactique, c'est la *compétentialisation*”; “Acredito que o que caracteriza o discurso didático é a *competencialização*” (Greimas, 1984, p. 124, tradução nossa).

promover o *saber-inclusivo*, na passagem de menos atores a mais atores capazes de compreendê-lo e exercê-lo.

Sem o saber científico, a ausência de conceitos impediria a formação da autonomia científica da *Ciência do Direito* e, sem o saber didático, a cultura jurídica não circularia de forma ampliada. Nestes termos, estes saberes exercem funções diferentes, cuja importância é inegável para o universo de sentido do Direito. Ao seguir-se a tradição mais comum acerca desta relação — segundo a qual o discurso didático, à semelhança das atividades de vulgarização científica, poderia ser conhecido como uma espécie de *tradução* (Jacobi, 1985, p. 2)² —, seria possível conceber o saber didático como um saber inferior em face do saber científico, tendo-se neste um saber hierarquicamente superior àquele. Nesta medida, não é incomum encontrar-se a posição de que se trata de um saber rebaixado, porque baseado na simplificação, na repetição e na vulgarização.

No entanto, em perspectiva contrária a esta, entende-se que os estatutos respectivos do discurso científico e o do discurso didático não lhes permite este tipo de equiparação (superior/inferior), pois são apenas dois campos diferentes, não obstante a vinculação cognitiva entre ambos, submetidos a regras muito específicas — e isso, por duas razões. De um lado, porque o discurso científico é produtor de sentido jurídico, responsável por garantir a consistência científica e a atualização deste, enquanto o discurso didático é transmissor de sentido jurídico, responsável por garantir a renovação da *comunidade dos juristas*, sendo ambas as funções determinantes para o universo de sentido do Direito. De outro lado, porque a passagem do discurso científico ao discurso didático não consiste apenas na simplificação do saber jurídico, mas na *transposição* (prática enunciativa englobante de mistura), como bem destaca a análise realizada por Eliane Soares de Lima (2019, p. 118-119)³. Nestes termos, o discurso didático está codificado por outras exigências, sofrendo constrições próprias, que não são as mesmas do discurso científico (Fontanille, 1984, p. 4)⁴.

1.2 O discurso didático e o saber jurídico: a função da palavra e a justiça

O *discurso didático em Direito* (Ddid) gira em torno da *palavra* (oral ou escrita). Atualmente, os recursos didáticos e informáticos tornam cada vez mais sincréticas as práticas didáticas, incorporando textos verbais e não-verbais. Mas,

² “La vulgarisation est traduction de la langue savante en langue vulgaire (ou commune plus précisément) “Vulgarização é a tradução da linguagem acadêmica para a linguagem vulgar (ou comum, mais precisamente)” (Jacobi, 1985, p. 2, parágrafo 8, tradução nossa).

³ “Do ponto de vista estratégico, isso significa modificar o equilíbrio típico desse novo domínio nela integrando formas e figuras novas; ou seja, a constituição dos saberes a ensinar e, na sequência, dos saberes ensinados não pode ser vista, portanto, não pode ser vista, portanto, apenas como simplificação de um saber científico de referência, e sim como uma reconstrução original deste último [...]” (Lima, 2019, p. 118-119).

⁴ “Règles qui, à l'évidence, ne sont pas celles du discours scientifique”; “Regras que claramente não são as do discurso científico” (Fontanille, 1984, p. 4, tradução nossa).

tradicionalmente, a *palavra* tem um peso importante para o universo de sentido do Direito. Isso porque não se trata de uma didatização de qualquer conteúdo, mas daqueles extraídos sobretudo (mas, não exclusivamente) da legislação. Em face dos demais discursos didáticos praticados em outras áreas do conhecimento, o *discurso didático em Direito* (Ddid) tem a peculiaridade de promover o acesso ao conhecimento do discurso normativo (*poder-fazer-dever*). Por isso, do ponto de vista histórico, o *discurso didático em Direito* (Ddid) já foi marcado por se constituir à sombra do discurso legal, expressando: (i) a *mímesis* e a *literalidade* dos textos de lei; (ii) a evocação imperativa da autoridade discursiva da *lei-Código*; (iii) a racionalidade legislativa, extraída da organização da tábua de matérias da *lei-Código*; (iv) o apelo à sistematicidade unificadora da *lei-Código*. Nestes termos, a autonomia do discurso didático com relação ao discurso normativo (Dn) regia-se por um *regime de submissão e literalidade*.

Atualmente, ao contrário desta tradição, as práticas didáticas têm implicado um compromisso maior com a ampliação do campo de liberdade, autonomia, reflexão e crítica. Ainda assim, isto não apaga a peculiar função da *palavra*, e de seu peso, no universo de sentido do Direito. Aqui, a *palavra* assume um valor simbólico, para se tornar o mecanismo de construção do mundo da liberdade e da justiça, considerando-se que o saber jurídico se revela um saber de relevância social e política. Nestes termos, o *discurso didático em Direito* (Ddid) exerce as seguintes tarefas, que vão além da reprodução da legislação, e que devem normativamente orientar a sua formulação: (i) decriptar o conteúdo técnico da legislação (discurso normativo), a partir de recursos de interpretação e explicação, permitindo o acesso ao corpo legislativo concernente à unidade curricular; (ii) facultar a apropriação gradativa e cumulativa da *linguagem jurídica*, especialmente considerando o dicionário técnico, terminologizado e especializado do Direito (Greimas; Landowski, 1976, p. 87)⁵; (iii) exercitar o raciocínio jurídico, permitindo a solução de problemas práticos, e o uso discursivo competente das fontes do Direito, numa relação que une teoria e prática; (iv) fornecer uma noção global do funcionamento do sistema jurídico e das instituições de justiça; (v) produzir um conhecimento especializado e ramificado conforme o grau de aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento jurídico; (vi) estabelecer as condições de um pensar coletivo, no espaço de sala de aula, na medida em que a transferência do conhecimento é fundadora de um circuito coletivo do pensar. Se o *discurso didático em Direito* (Ddid) não realizar simultaneamente estas tarefas, não realizará o propósito a que se destina.

Assim, pode-se afirmar que o *discurso didático em Direito* (Ddid) tem por função precípua a tarefa de transmissão de conteúdos vinculados ao saber jurídico. Esta é, sem dúvida, a sua função principal, que não pode ser bem

⁵ “[...] le discours juridique renvoie à une grammaire et à un dictionnaire juridiques”; “[...] o discurso jurídico remete a uma gramática e a um dicionário jurídicos” (Greimas; Landowski, 1976, p. 87, tradução nossa).

compreendida sem que se destaque o conjunto de outras funções adicionais, quais sejam: (i) função de preservação: a preservação da tradição discursiva (*praeservatio*); (ii) função de invocação: invocação ritual das origens discursivas (*evocatio*); (iii) função de atualização: atualização dinâmica do saber discursivo (*renovatio*); (iv) função de transmissão: transmissão didática do saber discursivo (*transmissio*); (v) função de síntese: compilação discursiva das fontes do direito (*compilatio*); (vi) função de legitimação: constitui o Direito como a ferramenta apropriada para a promoção de justiça, associado ou não a outros mecanismos sociais (*legitimatio*). Assim, à função principal estão aliadas outras seis funções adicionais. Em tudo, é através da *palavra* que se permite a formação da comunidade política que busca o sentido jurídico e funda perspectivas de justiça, de modo que o *discurso didático em Direito* (Ddid) procura transportar os auditórios do universo da violência ao universo da razão, mobilizando-se para isso a dimensão do raciocínio, do argumento e da justiça (Bertrand, 1999, p. 29).

2. O contrato didático, o espaço da palavra e a performance didática

2.1 O contrato didático e o espaço da palavra

A mediação entre docente(s) e estudante(s) está fundada no *contrato didático*, cujos participantes estão em relações assimétricas (Charaudeau, 2016, p. 551) Este contrato é responsável pela construção do saber didático e pressupõe o pólo do Destinador (Dor) e o pólo do Destinatário (Dário), de modo que: (i) no pólo do Destinador (Dor), há o investimento de poder institucional, que se soma ao *saber-fazer* (e, ao *dever-saber*) de quem está investido no *poder-dever-dizer* do papel docente (Hammad *et al.*, 1977, p. 47)⁶; (ii) no pólo do Destinatário (Dário), os estudantes estão cercados pelo *dever de frequência*, pelo *dever de silêncio* e pelo *dever de desempenho*. Nos termos da semiótica greimasiana, trata-se de uma relação contratual estruturada na base de programação e persuasão (Portela, 2019, p. 76-77), e, nos termos da semiótica pós-greimasiana, especificamente, de Eric Landowski, trata-se de uma relação entre *educator*, *educandum* e *educans*, fundada num ambiente sócio-communicativo que se estrutura na base de *regimes de sentido*, apontando-se para a simultaneidade complexa e complementar entre os regimes de programação, manipulação e ajustamento (Landowski, 2015, p. 2).

O Programa Narrativo Docente (PNdoc), que se desdobra num *poder-dever-fazer-saber*, tem como função precípua a prestação de um serviço educativo e permite detonar, em intervalos de tempo controlados, a execução do

⁶ "En contrepartie, il est soumis à un devoir dire: il doit parler, communiquer un savoir, provoquer la communication et la production d'un savoir"; "Em troca, eles têm o dever de falar, comunicar conhecimento e incentivar a comunicação e a produção de conhecimento" (Hammad *et al.* 1977, p. 47, tradução nossa).

Programa Narrativo Discente (PNdisc), ao qual corresponde um *dever de estudar (dever-fazer)*, cuja função precípua é a dedicação ao estudo e ao aprendizado (*dever de expor; dever de discutir*). Esta reciprocidade de direitos e deveres, em torno do *contrato didático*, remonta aos propósitos da Universidade, sabendo-se que o discurso didático permite a busca do saber profissional, este que é tido como o objeto de valor (Ov) da relação, de modo que a busca por este implica na aceitação dos termos contratuais. Trata-se de uma relação contratual, por vezes tensa e polêmica, e que implica também a negociação entre limites, métodos, critérios e poderes acadêmicos. Assim, a finalidade do *contrato didático* é a redução da distância entre o estudante e o conteúdo e, por isso, o discurso didático é importante ingrediente, na medida em que é portador de uma *transformação*, qual seja, a aproximação entre estudante e conteúdo (Est \cap Cont).

O *contrato didático* funda a possibilidade de fazer da sala de aula o *espaço da palavra*, tomando-se a *palavra* por sua potência mediadora entre estudante e conteúdo. Ao exercer a tripla tarefa institucional (ensinar, avaliar, captar), o(a)(s) docente(s) mobilizam a *palavra* com fins de ensino (Charaudeau, 2012, p. 7-8). Ao exercer a dupla tarefa (aprender, provar) (Charaudeau, 2012, p. 8), o(a)(s) estudante(s) mobilizam a *palavra* com fins de aprendizagem. No território comum da sala de aula, o convívio comunicativo é de dois tipos: (i) entre os estudantes é de tipo permanente (todos os dias), o que produz uma atitude entre os mesmos de “inibição social” e “segmentação” em grupos menores; (ii) entre estudantes e professor(a), é de tipo pontual e circunscrito nos dias de aula, o que gera da parte destes uma troca marcada pela diferenciação entre as personalidades dos docentes — mais ou menos comunicativo; mais ou menos sério; mais ou menos exigente; mais ou menos competente; mais ou menos aberto; mais ou menos autoritário — e as respectivas reações do(a)s estudantes — se mais comunicativo, mais perguntas; se mais sério, mais respeito; se mais competente, mais interesse; se mais aberto, mais proximidade; se mais autoritário, maior distância.

De toda forma, o espaço didático enforma a prática de ensino. O espaço didático por excelência, a sala de aula, instaura o *espaço da palavra*, ao se estabelecer como mediadora do saber. No espaço didático, por parte do(a) docente, a *palavra* se converte em *palavra pedagógica*, revestindo-se de outra função discursiva, qual seja, o *fazer-saber*. Assim, no *espaço didático* opera-se uma conversão da *palavra*, que deixa de ser *palavra-privada* e se torna *palavra-pública*, ao mobilizar o que há de comum na formação didática. Agora, a *palavra-pública* funda uma prática comum, exatamente o que torna o *espaço didático* fecundo para a relação de ensino-aprendizagem. Ela coloca em relação um actante individual docente (discurso de ensino) e um actante coletivo estudantil (discurso de aprendizagem), numa relação que implica um *poder* e um *contra-*

poder. Em verdade, trata-se de uma relação dinâmica de trocas, de dupla regulação tensional, e implica uma prática comum de co-construção do sentido, na medida em que a toda enunciação discursiva, enquanto *fazer persuasivo*, corresponde uma interpretação, enquanto *fazer interpretativo* (Greimas, 1976, p. 36).

2.2 O contrato didático e o ritual acadêmico: legitimidade discursiva e investidura

Se o *contrato didático* funda a possibilidade da prática didática, são os rituais acadêmicos que fundam a possibilidade do exercício da docência. Os rituais acadêmicos são exigências fundadas em etapas, válidas tanto para docentes, quanto para estudantes. Na perspectiva dos docentes, antes da prática didática está um longo percurso de habilitação profissional, construído na base de rituais acadêmicos. Nesta medida, o exercício da prática didática acaba sendo a culminância de um conjunto de autorizações, numa fileira de prévias tarefas, que vão do ritual de investidura acadêmica às atividades preparatórias de conteúdo didático. Os rituais acadêmicos são, neste sentido, rituais de legitimação que perfazem dupla tarefa, considerando-se os dois níveis em que se manifestam: (i) de um lado, promover a diplomação, segundo o mérito, em etapas acadêmicas escalonadas, certificando para o exercício profissional (Mestrado; Doutorado; Pós-Doutorado); (ii) de outro lado, promover a investidura, por meio de concurso público de ingresso na carreira docente, cumprindo a forma de ritual de investidura, que é autorizador do uso e do poder da *palavra docente (poder-dever-dizer)*. Na medida em que o *saber* implica *poder* — e que, parcialmente, o discurso docente se explica num discurso de autoridade (Portela, 2019, p. 76)⁷ —, decorre disto a responsabilidade atribuída na forma de um percurso de dever. Neste sentido, a institucionalidade atravessa o liame didático entre docente e estudantes (Badir, 2023, p. 192). Assim, a lógica fundada na prova (qualificante e glorificante) e na sanção (positiva ou negativa) funciona tanto para o estudante, quanto para o docente (Greimas, 1984, p. 125)⁸, pois a avaliação é um instrumento próprio do universo do ensino, a que todos se submetem.

Na perspectiva dos estudantes, está a habilitação prévia (vestibular, disciplinas, prova de habilitação) para integrar os quadros de participantes de uma determinada prática didática (uma aula, um seminário), o que pressupõe

⁷ “É nessa gramática que intervém o que ele chama de discurso de autoridade, regido por uma instância de poder” (Portela, 2019, p. 76).

⁸ “Il faut distinguer deux choses: en tant que finalité, on trouve la compétentialisation; en tant que procédure, c'est la sanction. C'est un type de discours où une opération relevant des épreuves glorifiantes est 'mise au service' de l'épreuve qualifiante”; “Precisamos distinguir entre duas coisas: como um fim em si mesmo, temos a competencialização; como um procedimento, temos a sanção. É um tipo de discurso no qual uma operação que se enquadra na categoria de testes de glorificação é 'colocada a serviço' do teste de qualificação” (Greimas, 1984, p. 125, tradução nossa).

progressão acadêmica. Ao se apontar para o universo dos estudantes, deve-se registrar que se está diante de um actante coletivo paradigmático — seguindo-se de perto a definição elaborada por Algirdas Julien Greimas e Eric Landowski no capítulo 3 de *Sémiotique et Sciences Sociales* (“*Analyse sémiotique d'un discours juridique*”) (1976, p. 97) —, de modo a distingui-lo dos actantes sintagmáticos, que agem de forma pré-programada. Com base nestas duas modalidades, será possível afirmar que se forma uma totalidade intermédia entre uma coleção de unidades e uma totalidade maior (Greimas; Landowski, 1976, p. 97).

Mas, a partir da noção de actante coletivo, poder-se-ia imaginar que o grupo estudantil forma um grupo homogêneo. No entanto, o estudo de Hammad *et al.* (1977, p. 42) sobre o *Seminário* de Greimas demonstrou que a posição na sala importa uma relação diferente com o(a) docente, singularizando-se a cada posição espacial ocupada (*tópos* próximo e distante), de modo que se formam subgrupos de estudantes mais ou menos identificados com os conteúdos em discussão, daí a diferenciação entre “sentar no fundão” e “sentar na frente”, entre os que “procuram o professor” e os que “frequentam a disciplina” em busca de aprovação. Também, na mesma perspectiva, a proposta de análise desenvolvida por Patrick Charaudeau (2012, p. 5) demonstra que cada estudante não deve ser visto como unidade singular, ou como parte integrada a um todo, mas sim que a *figura* do(a) estudante se desdobra em um(a), em alguns(mas) ou em todos(as), a depender das identidades formadas no interior do grupo estudantil.

2.3 O contrato didático, o ritual de ensino e a performance didática

O discurso didático tem lugar dentro de um ritual de ensino mais amplo. Ele corresponde à enunciação didática e o ritual de ensino é o conjunto de pressupostos individuais, coletivos e institucionais, que implicam programas narrativos (principais e acessórios) responsáveis por tornar possível a realização da atividade didática. O universo de sentido do discurso didático é complexo e multidimensional — como bem identifica Jacques Fontanille, em sua entrevista a Luiza Helena da Silva e Naiane Vieira dos Reis (Fontanille 2021, p. 155) —, implicando vários componentes de enquadramento: (i) currículo universitário; (ii) programa didático; (iii) metodologia de ensino; (iv) atividade preparatória; (v) estratégia didática; (vi) performance retórico-didática. A seguir, procurar-se-á analisar cada uma destas unidades complementares que convergem em seu todo para a realização do discurso didático. Nestes termos:

- a) currículo universitário: o currículo universitário e as normas de ensino autorizam a aplicação da disciplina, além de regerem a formação da área do conhecimento;

- b) programa didático: o programa didático limita as fronteiras do saber veiculado, uma vez que as unidades didáticas ordenam a distribuição do conhecimento no tempo, pelo método da segmentação de conteúdo (Charaudeau, 2016, p. 551), na base da disciplinarização e da especialização do conhecimento;
- c) metodologia de ensino: a metodologia de ensino oferece o caminho e os instrumentos adotados pelo docente enquanto mecanismos que viabilizam a sustentação e a transmissão do saber didático;
- d) atividade preparatória: a atividade preparatória implica o conjunto de atividades prévias à exposição realizada em sala de aula. Toda prática didática implica uma relação entre *chiaro/scuro* para ser construída, na medida em que a enunciação do discurso didático pressupõe o pré-discurso preparatório à performance didática. O programa narrativo da docência pressupõe na dimensão cognitiva a decisão (seleção prévia e preparo de conteúdos) e na dimensão pragmática a execução (o ato de manifestar o conteúdo perante o auditório) (Greimas; Courtés, 1993, p. 272, verbete *performance*). A seleção prévia e o preparo implicam, ainda, outras operações intelectuais: (i) apreensão; (ii) compreensão; (iii) interpretação; (iv) redução de conteúdo; (v) enquadramento temporal; (vi) aproximação eclareamento de conteúdo; (vii) adaptação retórico-discursiva ao auditório (grau, ano, semestre, nível);
- e) estratégia didática: a estratégia didática implica nas formas e meios para a divulgação do saber, explorando os recursos didáticos disponíveis, de forma a gerar maior eficácia na transmissão do saber;
- f) performance retórico-didática: a performance retórico-didática implica no exercício prático que leva à possibilidade da enunciação do discurso didático. É através da performance que o discurso didático pode ser enunciado, o que implica a compreensão de que se trata mais do que um mero *ato cognitivo*, por demandar um *ato corporal*. É, também, um *ato corporal*, na medida da relação entre corpo e sentido (Fontanille, 2017). O *ato corporal* implica uma entrega total e um pleno comprometimento com a *palavra*, pois todo o corpo está para a *palavra*. Nesta medida, entrevê-se a performance como uma presença, um convívio, um estar-com, e, nisto, está contido um gesto de partilha de saber, de experiência e de vida. A performance corporal busca, acima de tudo, a otimização da transmissão, na medida da fragilidade comunicativa do *contrato didático*, preocupação esta que já aparece pontualmente, nas investigações de Algirdas Julien Greimas, desde o Capítulo 1 (“Du discours scientifique en Sciences Sociales”) de *Sémantique et Sciences Sociales*, ao tratar do discurso científico no

campo das *Ciências Sociais* (Greimas, 1976, p. 25)⁹. À performance didática do(a) docente corresponde mais do que simplesmente a presença do discente, pois na semiótica greimasiana aparece a ideia de *responsabilização* (Portela, 2019, p. 80)¹⁰, uma ideia chave para compreender a contra-parte da relação didática. Assim, a performance retórico-didática irá se realizar, enquanto discurso programado, no espaço de tempo pré-determinado, de forma a conter, no mínimo: (i) prelúdio (apresentação do plano didático-expositivo); (ii) desenvolvimento (em etapas e por argumentos); (iii) peroração/epílogo (síntese e encerramento).

O discurso didático busca a eficácia da aprendizagem. Por isso, tem de vencer, a todo o tempo, os limites que são inerentes à fragilidade do *contrato didático*, quando a questão da captação se evidencia (Fabbri, 2016, p. 20). Por maiores que sejam os esforços didáticos, a prática didática implica um ato de contínuo *convite* ao aprendizado, que enfrenta as resistências e os obstáculos do desinteresse, do tédio, da apatia, da discordância, da indiferença e da arrogância. Nesta medida, no sentido greimasiano, a performance retórico-didática implica um ato profundamente humano, ético e maiêutico. É um ato generoso, pois explora o conhecimento para compartilhar, rompendo as barreiras do exclusivo. É certo que o *contrato didático* implica uma *ludicidade* assimétrica e controlada (tempo, regras forma), e faz com que as convenções do ambiente didático permitam certos comportamentos, excluindo-se outros tantos, o que gera um conjunto de atitudes passíveis de se esperar (perguntar, escrever, anotar, refletir) e que não impliquem um prejuízo à atividade-fim (Hammad *et al.*, 1977, p. 42). Nestes termos, o *contrato didático* implica, no dizer de Paolo Fabbri, uma paz forçada (2016, p. 23)¹¹ e, afinal, após a performance retórico-didática, sabe-se que se ganha ou se perde em legitimidade discursiva (Charaudeau, 2012, p. 02), na medida das próprias concessões obtidas junto ao auditório. Assim, a performance retórico-didática projeta um campo de trabalho em comum, inscrevendo na relação de ensino-aprendizado, as possibilidades de uma troca comunicativa fundada no mútuo comprometimento.

⁹ “Aussi l’élaboration des techniques d’optimisation de la transmission constitue-t-elle une des principales préoccupations de la linguistique des discours didactiques”; “O desenvolvimento de técnicas para otimizar a transmissão é, portanto, uma das principais preocupações da linguística do discurso didático” (Greimas, 1976, p. 25).

¹⁰ “O semiótico toca, um pouco mais adiante, em um ponto nevrálgico da prática didática, que ele chama de *responsabilização* [...]” (Portela, 2019, p. 80).

¹¹ “O discurso didático é um discurso polêmico: uma erística conduzindo a relações de paz forçada” (Fabbri, 2016, p. 23).

3. O espaço didático, o discurso didático em Direito e a arquitetura de ensino jurídico

3.1 O espaço didático, a sala de aula e o lugar simbólico-discursivo

No âmbito da Semiótica, a reflexão sobre o espaço didático foi inaugurada por Manar Hammad (et al.) e colegas (?), no texto *L'espace du séminaire*, no qual procurava compreender o processo de comunicação no espaço da EHESS, em Paris, onde se desenvolvia o Seminário de Algirdas Julien Greimas (Hammad et al., 1977, p. 33). Este estudo do espaço didático permite inúmeras aproximações, mas uma delas se ressalta, quando se trata de considerar o paralelo entre a arquitetura do seminário e a arquitetura de ensino jurídico. Da mesma forma como ocorria no edifício onde se instalava a EHESS, o qual fazia transparecer a busca por cultura (Hammad et al., 1977, p. 33) , o edifício onde se instala a Faculdade de Direito da USP — o edifício do Largo de São Francisco, que ocupou inicialmente o edifício do convento franciscano (séc. XIX), até que fosse construído o edifício atual (séc. XX) — está incrustado por símbolos, insígnias, colunas e arcos, que evocam a atmosfera do Tribunal, o que faz transparecer a busca por justiça.

Assim é que, no interior de um grande edifício, de arquitetura sólida e pesada, localiza-se a sala de aula, onde o discurso didático em Direito (Ddid) é exercido pelo seu corpo docente. Para compreender o local da sala de aula, é necessário reconhecer que pertence a um sistema, que pressupõe outros dois sistemas, que o contornam, a saber: (i) o sistema do construtor do edifício (o invólucro); (ii) o sistema da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (o invólucro mobiliado), atualmente, parte integrante da Universidade de São Paulo (Hammad et al., 1977, p. 29). Estes sistemas estão reciprocamente codeterminados, de modo que aquilo que se faz na sala de aula é uma extensão pontual e localizada daquilo que se faz no espaço mais amplo de destinação da arquitetura de ensino jurídico. Isto deixa claro o quanto, ademais do sentido funcional, o espaço assume um sentido social, com vocação destinada ao ensino jurídico.

Com isto, quer-se dizer que uma sala de aula do Largo de São Francisco não é apenas um espaço didático, e sim um lugar simbólico-discursivo para o ensino jurídico — e isso possui as suas razões. Uma delas, talvez a principal, é de que se trata da primeira Faculdade de Direito do Brasil, criada por decreto imperial de 1827 (Lei de XI de Agosto de 1827), juntamente com a Faculdade de Direito de Olinda. Neste sentido, todo o espaço é evocativo da gênese do Direito Brasileiro e da autonomia do ensino jurídico no Brasil pós-independência. Não por outro motivo, o texto do decreto imperial se encontra reproduzido, de forma a gerar uma inscrição na parede da sala da Congregação, conforme

demonstra a fotografia abaixo (Figura 1). A fundação da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco se inscreve numa história de tensões e disputas, em torno da passagem do Brasil Colônia ao Brasil Império, implicando a busca por independência política e por autonomia do Estado brasileiro (Adorno, 1988, p. 81).

À época, a Faculdade nascia para atender à necessidade de formação do corpo administrativo do Estado brasileiro, na base de uma elite burocrática (Bastos, 2000, p. 16). Neste sentido, trata-se do lugar institucional fundador do ensino jurídico no Brasil, daí a sua importância simbólica, o seu prestígio e o seu valor. Assim, percebe-se estar diante de um espaço físico e, simultaneamente, de um espaço simbólico (Bittar, 2020, p. 265), com representações locais e nacionais, ao mesmo tempo. Trata-se de um espaço conhecido no Centro da Cidade de São Paulo, controlado por poderes paralelos, onde se realiza a manobra de diversos grupos e partidos políticos, com interesses, convergentes e/ou divergentes, os mais variados. Na perspectiva do horizonte estratégico dos estudantes de Direito (Fontanille, 2021, p. 151-152), até os dias de hoje, mesmo após o fim do período do bacharelismo (Medina, 2006, p. 45), o saber jurídico é reputado e buscado como forma de aquisição de um saber que permite uma conjunção com o poder político (S ∩ O), no mundo social e profissional, ou ainda, como sendo uma porta de entrada para a legitimidade discursiva no interior da comunidade dos juristas.

Figura 1: Lei de XI de Agosto de 1827, que cria os cursos jurídicos no país, na sala da Congregação, no 1º andar do Prédio Histórico do Largo de São Francisco.

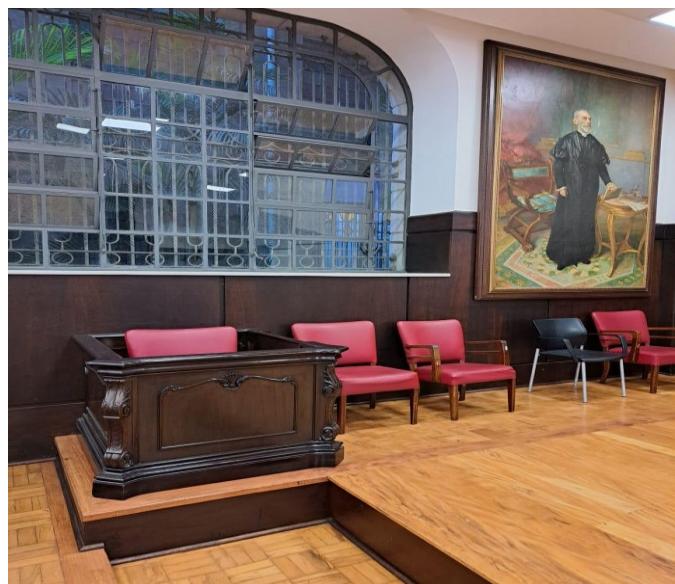


Fonte: arquivo pessoal (ecbittar©).

Tendo-se em vista esta história, pode-se analisar a sala de aula enquanto *tópos* (Hammad *et al.*, 1977, p. 35), ou seja, um *espaço didático* que permite práticas didáticas, contendo coisas e pessoas, distribuídas de forma a que a prática didática seja possível. Em seu interior, todo o espaço arquitetônico investe o(a) docente da autoridade da *lectio*, espelhando-se com isto uma antevisão do ato decisório de justiça. Não por outro motivo, a sala de aula é estruturada de forma retangular ou

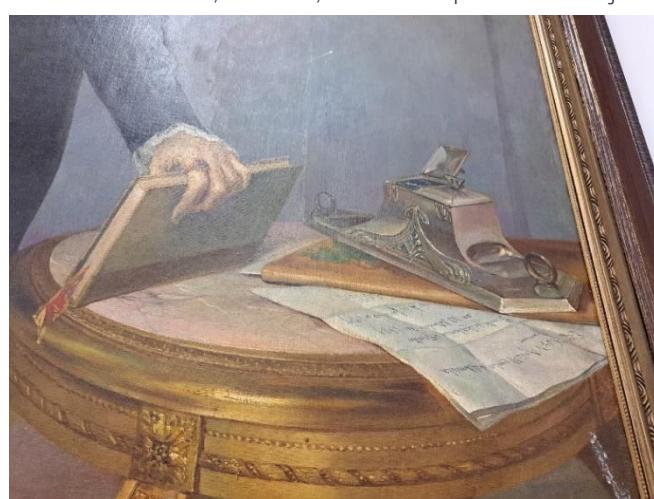
quadrangular, com parte alta e parte baixa, sendo a parte alta relativa ao espaço do(a) docente, assimilado ao *cance*/ dos Tribunais (Garapon, 1999, p. 37)¹², não sendo raro que esteja dotada de púlpito ou parlatório, espaço especialmente dedicado a evocar o lugar em separado da oratória e da palavra, a exemplo da Sala João Mendes Júnior (Figura 2). Ademais, a sala de aula da FD-USP é um espaço ostensivamente carregado de símbolos (símbolos do saber, do poder e da justiça) (Figura 3).

Figura 2: Sala João Mendes Júnior, no térreo do Prédio Histórico do Largo de São Francisco, com destaque para o *parlatório*.



Fonte: arquivo pessoal (ecbittar©).

Figura 3: Destaque do quadro de João Mendes Júnior, no térreo do Prédio Histórico do Largo de São Francisco: o livro, o tinteiro, a escrita e o poder do saber jurídico.



Fonte: arquivo pessoal (ecbittar©).

¹² “O *cance*/ é o espaço judiciário por excelência; é o espaço mais Sagrado, o pretório, o santo dos santos, o mais longínquo que se pode alcançar” (Garapon, 1999, p. 37).

No interior da sala de aula, o *tópos professoral* é mais elevado (Hammad *et al.*, 1977, p. 35)¹³, permitindo um controle visual do *tópos global* do espaço da sala de aula, e é revelador do lugar privilegiado de discurso (Hammad *et al.*, 1977, p. 37)¹⁴ — centralizado na figura do(a) docente, enquanto mobilizador(a) do *saber jurídico* (Lima, 2019, p. 124)¹⁵ —, e se situa em face da assistência geral, onde ficam as cadeiras do(a)s estudantes. A mobília professoral está centralizada em patamar mais elevado do que a dos estudantes — conforme se pode ver na fotografia abaixo (Figura 4), sendo que toda uma *sociedade de objetos* (mesa, quadro negro, projetor, computador, caneta, microfone) apóia a performance didática, de modo que é vista pela assistência por todos os ângulos. Tal mobília é feita em madeira antiga e pesada, de cor escura, além de ser ornamentada e decorada com símbolos de poder, o que robustece o lugar do(a) professor(a), ou ainda, o lugar de enunciação do discurso jurídico. Assim, ao *poder de ensinar*, contido em todo ato didático, acopla-se o *poder da lei*, o *poder do Estado*, a *simbólica de Estado* (Bittar, 2020, p. 270).

Figura 4: Sala João Mendes Júnior, no térreo do Prédio Histórico do Largo de São Francisco, com destaque para a *mesa centralizada*.



Fonte: arquivo pessoal (ecbittar©).

¹³ “Au niveau 1, le *topos professoral* est valorisé par rapport à celui de l’*assistance*”; “No nível 1, a função de professor é mais valorizada do que a de assistente” (Hammad *et al.*, 1977, p. 35, tradução nossa).

¹⁴ “C'est le lieu privilégié de la parole”; “É o lugar privilegiado da palavra” (Hammad *et al.*, 1977, p. 37, tradução nossa).

¹⁵ “Ele é a resultante, o objeto-valor da transposição didática interna, de responsabilidade, portanto, antes de mais nada, do professor” (Lima, 2019, p. 124).

No dizer de Jacques Fontanille (2021, p. 149-151), a sala de aula forma uma cena prática, simbolicamente atrelada ao imaginário do poder e da justiça, revestindo de sentido o ato de ensinar o Direito. Aqui, pode-se ressaltar que existe uma similaridade e um paralelismo entre a solenidade da prática didática (discurso didático) e a solenidade do ato de julgar (discurso decisório). É ali que se bebe do rito do saber jurídico. O saber jurídico investe sujeitos no exercício do poder e esse aprendizado deve começar logo de início pela força dos símbolos de que se reveste este espaço. As futuras responsabilidades do exercício do poder de Estado já estão presentes no caráter solene e ricamente simbólico da arquitetura de ensino. Do Templo do Saber ao Templo da Justiça (Garapon, 1999, p. 33), a questão para os estudantes será apenas de alguns anos de formação e muito(a)s migrarão quase que diretamente de um ao outro, passando por uma transformação que implica em aquisição de saber (SNOs) e, em seguida, em aquisição de poder (SNOp). Isto permite aos estudantes que se habituem aos ritos do Direito, de forma a ganharem intimidade, no seio do caráter solene e ritual dos processos de produção de justiça, o que os torna figurantes de uma cena semiótica que é mista entre ritual de ensino e ritual de justiça.

Em termos de distribuição do *espaço didático*, uma sala de aula de um edifício histórico nunca é perfeitamente adaptada às necessidades atuais de ensino e, por isso, as salas de aula do *Largo de São Francisco* são dotadas de pé direito elevado, possuindo as dimensões de um auditório, o que pressupõe uma escala humana reduzida. Disso resultam dois efeitos: (i) a prática didática é afetada pela forma arquitetônica (amplitude, grandiosidade e abundância, implicando um vazio arquitetônico) — à semelhança da *arquitetura de justiça* (Garapon, 1999, p. 42)¹⁶ —, e as aulas didáticas se convertem em verdadeiras aulas magistrais (palestras); (ii) o apequenamento dos participantes constrói uma relação didática entre docentes e estudantes marcada pela distância, pela solenidade e pela formalidade (Bittar, 2020, p. 270)¹⁷, não se podendo esquecer do enorme contingente de estudantes por semestre letivo. A isso ainda se soma o fato de que o lugar de fala docente na sala de aula acaba por confirmar o poder paradidático e profissional do(a) docente. A docência acaba sendo, neste sentido, uma extensão do poder profissional (Garapon, 1999, p. 229)¹⁸, de modo que a confusão de papéis é usual, e, em sala de aula, ao ocupar a posição de actante-docente, aquele(a) que o faz normalmente evoca a autoridade própria de outro

¹⁶ “A arquitetura judiciária oferece o espetáculo de um faustoso dispêndio de espaço” (Garapon, 1999, p. 42).

¹⁷ “[...] pela escala humana empregada, se impõe *respeito, sobriedade e reverência*, apenas pelo fato de se entrar ou apenas estar no edifício” (Bittar, 2020, p. 270).

¹⁸ “O poder é tão teatral quanto institucional: o fausto, o aparato, as cerimônias, os ritos e a solenidade correspondem a outros tantos instrumentos do prestígio — e, logo, da permanência — do poder” (Garapon, 1999, p. 229).

papel actancial perante o sistema jurídico-político (advocacia, judicatura, secretaria, ministério, promotoria, procuradoria, tribunal).

3.2 A sala de aula, a arena didática e a esfera pública

Num espaço com essas marcações simbólicas, a sala de aula acaba por assumir outros sentidos, além do sentido de um espaço destinado à formação estudantil. A sala de aula pode, assim, ser vista como uma arena didática e, simultaneamente, como uma arena política. Nestes termos, o lugar de ensino se acopla à *esfera pública*, tomando-se o sentido atribuído a este termo por Jürgen Habermas (Habermas, 1984, p. 15-16). Em suma, o lugar de ensino é superposto por um lugar político. Afinal, a sala de aula é vizinha do Pátio das Arcadas, conhecido como o “Território Livre” — espaço arquitetônico e lugar de mundo densificado por décadas de atos, eventos, acontecimentos e narrativas históricas que perpassam a vida política nacional —, onde as questões da ordem do dia estão invariavelmente em discussão pública, aberta e polêmica. A prática didática que ocorre em sala de aula não se desnatura por completo, mas, certamente, é *contagiada* pelo conjunto das tensões e discussões que estão em voga num determinado contexto histórico. Não é possível neutralidade total quando a arquitetura de ensino está inscrita no espaço geodensificado do centro da Cidade de São Paulo, ou, em outras palavras, no quadrilátero do poder institucional, tanto estadual quanto municipal. Assim, pode-se tomar a *Faculdade de Direito* como uma antessala da política brasileira (Medina, 2006, p. 45), compreendendo que a sala de aula é uma etapa no bojo de um ritual maior que conduz o ensino a um elevado nível de responsabilidade: a preparação dos quadros do poder estatal e do *poder-de-dizer-o-Direito* (Bittar, 2020, p. 273)¹⁹.

Assim, da sala de aula emerge a *lectio*, mas, não só. Ali, coloca-se em pauta o estado de desenvolvimento da justiça no país. Afinal, a vocação do *Largo de São Francisco* é a de formação de juristas, conforme consta do *site* institucional²⁰, de modo que a *São Francisco* permite o exercício de um *lugar de fala* único no universo do ensino jurídico brasileiro. Isso faz da sala de aula um espaço privilegiado do saber jurídico, o que confere aos docentes uma posição discursiva tônica no interior dos debates jurídicos nacionais e perante a *comunidade dos juristas*, implicando uma posição influente no universo das letras jurídicas. Ao mesmo tempo, é um espaço marcado pelo risco elevado, pois lida com as sensibilidades do poder. Neste sentido, há uma *tensão enunciativa* que atravessa o *discurso didático em Direito* (Ddid) decorrente do ambiente didático, que circula entre o contratual (e sua segurança) e o polêmico (e sua conflitividade).

¹⁹ “Aqui, do ponto de vista semiótico, o *saber-fazer* se torna um *poder-dizer*, de modo que a teoria se converte em prática, e a prática se confunde com o exercício do *poder-de-dizer-o-direito*” (Bittar, 2020, p. 273-274).

²⁰ A este respeito, consultar: <https://direito.usp.br/>.

Neste panorama, sabe-se que cada “dito” pode ser questionado, prática inerente à *Ciência do Direito* e à inconclusividade de muitos de seus assuntos, de modo que isso se soma ao ambiente político — na medida em que as tensões políticas (tensões paradidáticas), muitas vezes, tornam-se tensões didáticas.

Mais particularmente ainda, deve-se considerar que, num país de tradição injusta, colonial, violenta e autoritária, marcado por traumas históricos e rupturas institucionais, as *tensões enunciativas* não são reveladoras apenas das pressões científicas e didáticas que recaem sobre o corpo docente, de alta competência elas decorrem dos entrechoques entre grupos políticos em disputa por hegemonia, ideológica; das reivindicações na relação entre alunado e professorado, por qualidade); dos sistemas que agem na sombra para conter erupções políticas repentinhas, na tentativa de controle, e, também, das regulares disputas por visibilidade entre o(a)s próprios docentes .

3.3 O discurso didático, a retórica da difusão e a irradiação discursiva

O *discurso didático em Direito* (Ddid) requer o exercício de retórica para se realizar (Azevedo, 2016, p. 162-163), como qualquer outro discurso didático. A sala de aula na área do Direito está centrada na *palavra*, escrita ou oral, sendo que a visualidade e a imagem participam das práticas de ensino há muito pouco tempo — o uso do *Power Point* começa a se difundir há apenas 5 anos. Isso se explica não somente pelas razões regulares, mas sobretudo pelo fato de que em *Ciências Humanas e Sociais* (Hammad *et al.*, 1977, p. 45), bem como no âmbito da *Ciência do Direito*, as práticas discursivas são as mais adotadas. Por isso, em sala de aula, a retórica jurídica é predominante, é uma forma de gerar persuasão no auditório dos estudantes, predispondo-os para a relação de ensino-aprendizagem (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2019, p. 60)²¹.

Mas, dirigir-se ao auditório dos estudantes do *Largo de São Francisco* não é o mesmo que se dirigir a outro grupo de estudantes. A relação entre docentes e estudantes é muito peculiar, o que leva a retórica docente, a partir de uma série de constrições específicas, a ter de se modular de acordo com as exigências do auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2019, p. 28). Via de regra, imagina-se a retórica como a manifestação de persuasão *sobre* o auditório. No entanto, ali, há uma *reciprocidade dialética* no processo de emolduração da retórica docente, de modo que o auditório já está contido na preparação do conteúdo didático. Trata-se de um auditório estudantil atípicamente bem preparado e mobilizado pela vocação para discutir e divergir: a passividade não é a regra e os estímulos culturais do espaço fomentam à postura engajada, de retórica afiada e sempre pronta à reação de dúvida. Neste sentido, percebe-se claramente o quanto os

²¹ “O discurso educativo, assim como o epidíctico, visa não à valorização do orador, mas à criação de uma certa disposição entre os ouvintes” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2019, p. 60).

papéis discursivos são *reversíveis* (Hammad *et al.*, 1977, p. 41-42), pois, na medida em que se ensina, também se aprende, numa relação dialógica, dialética e participativa, entre parceiro(a)s que estão lançados num mesmo *espaço didático* compartilhado.

Além disso, percebe-se que das salas de aula do *Largo de São Francisco* saem as *l/ções* que, não somente ambicionam persuadir o auditório local, mas que buscam convencer um auditório universal, adotando-se a distinção elaborada por Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2019, p. 31)²². Neste sentido, no geral, os docentes exercem a prática didática não somente perante um auditório imediato, os estudantes, tomado enquanto auditório local a ser persuadido, mas, também, perante um auditório mediato, espelhado no auditório imediato, tomado enquanto conjunto da *comunidade dos juristas* do país. Assim, os estudantes aparecem como figurantes provisórios de uma *cena semiótica* maior, ou seja, integram a experiência local, mas manifestam o ambiente polêmico-científico e acadêmico nacional.

Nesta medida, a *lectio* que se produz nas Arcadas, normalmente, transcende o seu espaço, tornando-se referência da literatura jurídica nacional e internacional, ecoando por uma ou várias gerações. A isto se pode chamar de *efeito de irradiação pedagógica*, ou seja, a capacidade didática de transcender à prática pedagógica, gerando repercussões externas à sala de aula, implicando a passagem do auditório local ao auditório universal. Os reflexos são percebidos através de repercussões na *comunidade dos juristas*, através de: (i) efeitos pedagógicos: as transformações dos métodos de ensino jurídico, das estratégias pedagógicas e dos conteúdos; (ii) efeitos profissionais: as transformações das práticas jurídicas concretas; (iii) efeitos de difusão didática: a propagação de um conteúdo didático especializado. Neste sentido, a experiência didática mergulha o(a) docente a ser desafiado(a) por um auditório qualificado visando à transformação do ensino jurídico nacional. A partir de uma perspectiva docente → auditório, a fotografia abaixo é ilustrativa desta relação com o auditório local (Figura 5):

²² “Propomo-nos chamar *persuasiva* a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar *convincente* àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2019, p. 31).

Figura 5: Sala João Mendes Júnior, no térreo do Prédio Histórico do Largo de São Francisco, com destaque para o auditório e as cadeiras dos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal (ecbittar©).

Assim, a disseminação promovida pelo *discurso didático em Direito* (Ddid) é produtora de uma realidade expandida dos horizontes da justiça e da cidadania, pois, mesmo que tenha nascido do espaço limitado da sala de aula, acaba por ganhar irradiações externas. Neste espaço, via de regra, a prática didática acaba sendo um ato compromissório, uma forma de resistência à opressão do poder e uma forma de luta por justiça, democracia e cidadania. Trata-se de uma prática didática que coloca a justiça no centro, tornando possível o processo de construção de cidadania e fazendo face à negação de direitos e às formas da violência (Portela, 2019, p. 81)²³, de modo que se opera a crítica do que há de anti-democrático no poder, numa relação estabelecida da ligadura entre o estudado e o vivido, entre o normativo e o real. O *discurso didático em Direito* (Ddid) é portador e disseminador e, por isso, carrega uma semente que não pode ser contida, na medida em que a justiça não foi feita para ficar presa nos limites da *comunidade científica*. Ao ser tornada *palavra* em circulação, essa semente assume a potência do sentido expandido, e, nisso, irradia de forma a transformar o estado de desenvolvimento da cidadania no país. Eis o *peso da palavra* na área do Direito.

Conclusões

A análise contida neste artigo permitiu evidenciar que o *discurso didático em Direito* (Ddid) corresponde a um programa narrativo acessório (PNa) ao programa narrativo principal do discurso científico (Dc). Ao mesmo tempo que desempenha uma tarefa complementar e subordinada, realiza uma função que

²³ [...] uma semiótica que possa se afirmar como um amplo e especializado contraprograma, um sofisticado aparato ou aparelho de resistência contra o medo, a ignorância, o desamor e, especialmente, contra a pedagogia da exclusão e da violência” (Portela, 2019, p. 81).

contrasta com a função do discurso científico (Dc), pois enquanto este racionaliza a *Ciência do Direito* como manifestação do saber jurídico técnico, especializado e terminologizado, o *discurso didático em Direito* (Ddid) opera de forma a democratizar o acesso ao saber jurídico, desmistificando o *sentido jurídico*. Ao cumprir a sua tarefa, o *discurso didático em Direito* (Ddid) acaba gerando (i) *aproximação*, (ii) *desocultação*, (iii) *descriptuação* e (iv) *difusão*, realizando por estes mecanismos um papel perante o sistema jurídico, um papel inclusive que nenhuma outra modalidade do *discurso jurídico* exerce. Neste sentido, é obtusa a visão segundo a qual a atividade própria do *discurso didático em Direito* corresponde à mera *simplificação*, pois a análise semiótica permitiu verificar que se trata de *transposição*, uma prática de mistura, submetida a constrições muito específicas.

O *discurso didático em Direito* (Ddid) faz da *palavra* o principal veículo de formação em Direito. Isso implica não somente a reprodução de conteúdos legais, mas a transmissão de uma forma de conhecimento que, simultaneamente, é capaz de produzir (i) *praeservatio*, (ii) *evocatio*, (iii) *renovatio*, (iv) *transmissio*, (v) *compilatio* e (vi) *legitimatio* no circuito da *palavra* no interior do universo de sentido do Direito. A *palavra* é o lugar de encontro entre docente e estudante, na medida em que se relacionam por meio do *contrato didático*, visando a competencialização do(a)s estudantes, na passagem do *não-saber ao saber*. Em termos de *regimes de sentido*, esta relação está fundada em programação, manipulação e ajustamento. Para que a prática didática se realize, um complexo conjunto de rituais de investidura e de rituais de ensino estão pressupostos, no sentido de favorecer as autorizações para o uso da *palavra*, pois ela é o ponto de articulação de uma prática comum.

Por fim, ao se analisar o *espaço didático*, procura-se tomar uma experiência concreta e particular, a do exercício do *discurso didático em Direito* (Ddid) na *Faculdade de Direito do Largo de São Francisco*. Sabendo-se que existe uma relação de proximidade entre arquitetura de ensino e arquitetura de justiça, percebe-se que o investimento ornamental torna todo o *espaço* um lugar simbólico-discursivo para o ensino jurídico. Neste espaço, a sala de aula assimila aspectos do ritual de justiça e concede ao lugar de discurso do(a) docente especial centralidade, importância e força simbólica. Se o poder docente é algo inerente ao *contrato didático (poder-saber-fazer)*, e a *Semiótica Didática* o demonstra bem, ele é reforçado ainda mais pela arquitetura de ensino. Num espaço tão demarcado por sua função de Estado, a própria sala de aula é superposta, de arena didática a arena política. Não raro, as repercussões do que se estuda e do que se ensina são sentidas em todo o país, na medida em que a potência política do espaço opera transmissões invisíveis do *sentido jurídico*, por meio da *irradiação discursiva*, o que afeta tanto o auditório local, quanto o auditório nacional, ampliando-se os efeitos de busca por cidadania, justiça e

democracia. Nestes termos, longe de ser mero exercício de simplificação e vulgarização, o *discurso didático em Direito* (Ddid) deve ser estudado como um mecanismo próprio de transmissão de *saber jurídico*, cuja mais ampla complexidade ainda está por ser pesquisada. ●

Referências

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ARRAIS, Maria Nazareth de Lima; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Na construção de uma semiótica didática: entrevista com Lucia Teixeira. *Acta Semiotica et Linguistica*, Vol. 26, ano 45, n. 02, 2021, p. 160-172.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. Du tout didactique au plus didactique. *Revue française de pédagogie*, Vol. 120, p. 67-73, 1997.
- AZEVEDO, Izabel Cristina Michelan de. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). *Retórica e argumentação em práticas sociais discursivas*. Coimbra: Grácio, 2016, p. 159-185.
- BADIR, Sémir. Médiation et langage. In: BADIR, Sémir; SERVAIS, Christine (dir.). *Médiations visibles et invisibles: Essais critiques sur les dispositifs médiatiques contemporains*. (Bruxelas: Academia-L'Harmattan, 2021, p. 187-211.
- BADIR, Sémir; SERVAIS, Christine (dir.). *Médiations visibles et invisibles: Essais critiques sur les dispositifs médiatiques contemporains* Bruxelas: Academia-L'Harmattan, 2021.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lucia; LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino (Apresentação). *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2., p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165324>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BERTRAND, Denis. *Parler pour convaincre*. Paris: Gallimard, 1999.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Linguagem jurídica: semiótica, discurso e direito*. São Paulo: Saraiva, 2022.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Semiótica, Direito & Arte*. entre Teoria da Justiça e Teoria do Direito. São Paulo: Almedina, 2020.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito (Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2018)*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. Sobre o discurso científico e sua midiatização. *Calidoscópio*, Trad. Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro, v. 14, n. 3, p. 550-556, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.18>. Acesso em: 5 de fev. 2024.
- CHARAUDEAU, Patrick. O contrato de comunicação na sala de aula. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p.1-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18861>. Acesso em: 5 de fev. 2024.
- FABBRI, Paolo. Campo de manobras didáticas. *Entreletras*, Trad. Luíza Silva, v. 7, n. 2, p. 19-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3204>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- FONTANILLE, Jacques. *Corpo e sentido*. Trad. Fernanda Massi e Adail Sobral. Londrina: EDUEL/Paris: PUF, 2017.
- FONTANILLE, Jacques. Éditorial. *Langue Française*, n. 61 p. 3-8, 1984. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5179. Acesso em: 10 mar. 2025.

FONTANILLE, Jacques. Para mudar, começar pelo fim: digressão sobre a racionalidade didática. *Entreletras*, Trad. Luíza Silva, v. 7, n. 2, p. 15-18, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3203>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica discursiva e ensino: educação como desafio político e social entrevista com Jacques Fontanille. Entrevista cedida a Luiza Helena Oliveira da Silva e Naiane Vieira dos Reis. Tradução e notas Gustavo Henrique Rodrigues Castro e Matheus Nogueira Schwartzmann. *Acta Semiótica Et Lingvistica*, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 144-159, 3 ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2446-7006.45v26n2.60299>. Acesso em: 5 fev. 2025.

GARAPON, Antoine. *Bem julgar*. Trad. Pedro F. Henriques. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Sémiose*: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1993.

GREIMAS, Algirdas Julien. Entrétien réalisé par Jacques Fontanille. *Langue française*, n. 61, p. 121-128, 1984. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_61_1_5186. Acesso em: 10 mar. 2025.

GREIMAS, Algirdas Julien; LANDOWSKI, Éric. Sémiotique et sciences sociales (Analyse sémiotique d'un discours juridique). In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Sémiose et sciences sociales*. Paris: Seuil, 1976, p. 79-128.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Sémiose et sciences sociales*. Paris: Seuil, 1976.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Trad. Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HALTÉ, Jean-François. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n. 97-98, p. 171-192, 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2485. Acesso em: 17 mar. 2025.

HAMMAD, Manar; ARANGO, Sylvia; KUYPER, Eric de; POPPE, Emile. L'espace du séminaire. *Communications*, n. 27, 1977, p. 28-54. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1977_num_27_1_1408. Acesso em: 15.02.2025.

JACOBI, Daniel. Sémiotique du discours de vulgarization scientifique. *Semen, Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, n. 2, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/semen.4291>. Acesso em: 5 fev. 2025.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões*. Rio de Janeiro: IDES/ Letra Capital, 1999.

LANDOWSKI, Eric. Régimes de sens et formes d'éducation. *Actes Sémiotique et Sciences Humaines et Sociales: la sémiotique face aux défis sociétaux du XXIème siècle*, p. 1-5, 2015. Disponível em: <https://www.unilim.fr/colloquesemiofisshs/wp-content/uploads/sites/16/2015/11/Educ.Landowski.28oct.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LE GUERN, Odile. L'élaboration d'un support pédagogique, une énonciation composite. *Pratiques*, n. 185-186, p. 1-9, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.4000/pratiques.8391>. Acesso em: 5 fev. 2025.

LIMA, Eliane Soares de. De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática. *Estudos Semióticos*, v. 15, n. 2, p. 114-132, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165206>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. *Ensino jurídico, literatura e ética*. Brasília: OAB Editora, 2006.

MOOR, Pierre. *Le travail du droit*. Québec: Presses Universitaires de Laval, 2021.

NASCIMENTO, Lúcia Maria Barbosa; CASTRO, Nilsandra Martins de; SILVA, Delaíte Rocha da. Construção de saberes no Direito: a linguagem da docência. *Entreletras*, v. 7, n. 2, p. 134-146,

2016. Disponível em <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/2831>. Acesso em: 5 fev. 2025.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. *Estudos Semióticos*, vol. 15, n. 2, p. 74-81, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165203>. Acesso em: 10 mar. 2025.

 **Semiotics of didactic discourse in Law:
pedagogical practice, the word and the didactic space**

 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca

Abstract: This article develops, from the perspective of French *Semiotics*, an analysis of the *didactic discourse* in Law (Ddid). It is studied as a complementary discourse subordinated to the scientific discourse (Dc), fulfilling, however, a specific function, which implies (i) *approximation*, (ii) *desocultation*, (iii) *decryption* and (iv) *diffusion of legal knowledge*. The *word* is at the center of didactic practice in Law and, through the *didactic contract*, generates the possibility of competency of the students. The article is also dedicated to understanding the Ddid in the specific case of the Law class in the Faculty of Law of the Largo de São Francisco (São Paulo, Brazil). Regarding this experience the perception is reached that the *teaching ritual* is coupled to the *ritual of justice*.

Keywords: didactic discourse in Law; Didactic Semiotics; Semiotics of Law.

Como citar este artigo

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Semiótica do discurso didático em Direito: a prática pedagógica, a palavra e o espaço didático. *Estudos Semióticos* [online], vol. 21, n. 1. São Paulo, abril de 2025. p. 60-84. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: dia/mês/ano.

How to cite this paper

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Semiótica do discurso didático em Direito: a prática pedagógica, a palavra e o espaço didático. *Estudos Semióticos* [online], vol. 21, issue 1. São Paulo, April 2025. p. 60-84. Retrieved from: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Accessed: month/day/year.

Data de recebimento do artigo: 29/04/2024.

Data de aprovação do artigo: 10/02/2025.

Este trabalho está disponível sob uma Licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 Internacional.

This work is licensed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 International License.

