

A PESQUISA E O ENSINO NA OBRA DE ROLAND BARTHES

Ana Maria Clark Peres

UFMG

Em nossas pesquisas e em nossos cursos, freqüentemente nos apoiamos na vasta, complexa e instigante produção de Roland Barthes, ainda que esse fundamento muitas vezes nos pareça fluido, escorregadio, mas nem por isso menos estimulante e provocativo. Já há algum tempo, contudo, começou a chamar minha atenção a forma recorrente, insistente, com ele próprio se ocupou, explicitamente, de questões relativas à pesquisa e ao ensino, transformando-as em objeto de suas reflexões.

Inicialmente, não podemos nos esquecer do grande investigador que foi Barthes. Como nos indica Leyla Perrone-Moisés, de 1952 a 1959, ele esteve ligado ao CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), realizando estudos em lexicologia e sociologia. A partir de 1962, tornou-se orientador de pesquisas na École Pratique des Hautes Études, da Sorbonne.¹ Em recente exposição sobre o ensaísta e crítico, no Centre Georges Pompidou, em Paris, de novembro de 2002 a março de 2003, destacavam-se, numa enorme parede, centenas e centenas (milhares?) de suas fichas (“memórias”) de leitura, todas do mesmo tamanho, a indicar seu incansável trabalho investigativo.

Mas Barthes também não se descuidou da problemática do ensino, notadamente do ensino da literatura. Formado em Letras Clássicas, logo tornou-se professor de ensino médio (de francês e latim), trabalhando, posteriormente, como professor universitário em Bucareste e Alexandria. De retorno à França, passou a lecionar, mais tarde, em nível de pós-graduação. Novamente, ensinou no exterior (Marrocos), até ser nomeado, em 1976, professor do Collège de France, em Paris, responsabilizando-se pela cadeira de Semiologia Literária. Em janeiro de 1977, ministrou, nessa instituição, sua célebre aula inaugural, publicada um ano mais tarde sob o título de *Leçon*. Ainda de acordo com Leyla Perrone-Moisés, lecionar no Collège de France, “instituição acima e fora da universidade, local onde os mais ilustres professores franceses de todas as especialidades oferecem cursos livres e abertos ao grande público [...], era uma façanha para alguém que nunca escreveu um verdadeiro trabalho científico e jamais defendeu qualquer tese universitária”.²

¹ PERRONE-MOISÉS, 1983, p. 11-12.

² PERRONE-MOISÉS, 1983, p. 12-13.

Retornando ao tema específico deste trabalho, vale aqui um esclarecimento prévio: ao abordar a produção de um escritor, célebre, entre vários outros tópicos, por ir “da obra ao texto”,³ por que tratar da pesquisa e do ensino em sua “obra”? Um trecho do livro do psicanalista Sérgio Laia, *Os escritos fora de si: Joyce, Lacan e a loucura*, nos introduz numa acepção bastante específica de “obra”:

Não basta [...] que um corpo escreva para que haja obra. É preciso, também, que esse corpo possa, ao escrever, se inventar um autor, inventar, com sua obra, uma “coerência textual” e, por que não, uma *assinatura*, que seja equivalente ao próprio “nome do autor” e que possa circular para além dele mesmo, para além do que ele escreve e, assim, modificar o campo do Outro.⁴

A meu ver, ainda que tendo “matado” o autor no final da década de 60,⁵ Barthes e sua obra ou, em outros termos, seu estilo singular foi (e ainda continua a ser) capaz de modificar o campo do Outro. Muitas das formulações subseqüentes sobre a literatura tornaram-se tributárias, por exemplo, das elaborações inventivas do *autor* Barthes.

Feita essa precisão, e tendo sempre em vista, insisto, a problemática da pesquisa e do ensino, passo a apresentar um recorte que leva em conta alguns ensaios e entrevistas das duas últimas décadas da vida do escritor, ou seja, a partir dos anos 60. Nesse recorte, os seguintes textos serão contemplados: “Escritores e escreventes”, publicado inicialmente em 1960; “Reflexões a respeito de um manual” (1969); “Escritores, intelectuais, professores” (1971); “Jovens pesquisadores” (1972); “Literatura/ensino” (1975); “Para que serve um intelectual?” (1977) e *Aula* (1977).

Em “Escritores e escreventes”, que foi primeiro publicado na revista *Arguments*, Barthes distingue os escritores dos escreventes, considerando esses últimos como homens “transitivos”, que acreditam ser capazes de “pôr fim a uma ambigüidade do mundo”, ao suporem que sua fala “institui uma explicação irreversível” ou “uma informação incontestável”. Diferentemente do escritor (aquele que suporta a literatura “como um compromisso falhado, como um olhar de Moisés sobre a Terra Prometida do real”), o escrevente não permite que “sua mensagem se vire e se feche sobre si mesma, e que se

³ Cf. BARTHES, 1988, p. 71-78.

⁴ LAIA, 2001, p. 103.

⁵ Cf. BARTHES, 1988, p. 65-70.

possa aí ler, de uma maneira diacrítica, outra coisa senão aquilo que ele quis dizer”.⁶ Na fala do escrevente, a linguagem é “reduzida à natureza de um instrumento de comunicação, a um veículo do ‘pensamento’”. Para Barthes, um bom exemplo do escrevente seria aquele que “ensina”, o professor, pois. Ora, de fato, não é isto que tantos professores almejam no final de uma “boa” aula? Pôr fim à ambigüidade, senão do mundo, pelo menos do tópico em questão da disciplina lecionada, instituindo uma explicação irreversível, uma informação incontestável? Depois de explicações exaustivas, pergunta-se muitas vezes: “Alguma dúvida?” Se os “bons” alunos do “bom” professor respondem: “Não, nenhuma dúvida”, sai-se da sala de aula apaziguado, com a sensação de um nobre dever inteiramente cumprido...

Retornando a Barthes, em 1969, numa conferência pronunciada no colóquio *O ensino da literatura*, em Cerisy-la-Salle, e intitulada “Reflexões acerca de um manual”,⁷ ele apresenta algumas observações que lhe foram sugeridas pela releitura de um manual de história da literatura francesa. Inicia afirmando que “a história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino [...]”⁸ Remexendo em lembranças do tempo em que era estudante secundário, no qual conheceu manuais desse tipo, fala de objetos que se repetem em tais livros, a saber: autores, escolas, movimentos, gêneros, séculos etc. Trata, por exemplo, do “paradigma arquetípico da literatura francesa”, o *romantismo-classicismo*, “por vezes ligeiramente complicado em *romantismo-realismo-simbolismo*”. Quantos aos séculos em que ocorreram tais correntes, o crítico indica como é estranho o fato de eles adquirirem uma espécie de existência individual: “o século XVI é a vida transbordante, o XVII é a unidade, o XVIII é o movimento e o XIX é a complexidade”.⁹ E Barthes prossegue jogando com as oposições, os “paradigmas míticos”, isto é, os predicados que, tantas vezes, se fixam a objetos literários, tendo uma “boa rentabilidade ideológica”:

há “extravagante” oposto a “contido”, há a “arte altiva”, a “obscuridade voluntária” opostas à “abundância”, à “frieza retórica”, à “sensibilidade” – o que

⁶ BARTHES, 1977, p. 211.

⁷ Cf. BARTHES, 1988, p. 53-59.

⁸ BARTHES, 1988, p. 53.

⁹ BARTHES, 1988, p. 54.

cobre o paradigma romântico do *frio* e do *quente* –, ou então a oposição entre as “fontes” e a “originalidade”, entre o “trabalho” e a “inspiração” [...].¹⁰

O ensaísta nos introduz, igualmente, na dimensão de certas censuras adotadas pelos referidos manuais, ou seja, a omissão que eles fazem da estrutura social que está sob a literatura tratada, a censura da sexualidade e mesmo a do conceito de literatura, que acaba por se reduzir, nesses compêndios, a “um objeto que, no fundo, se impõe por evidência e que nunca se questiona para definir-lhe, senão o ser, pelo menos as funções sociais, simbólicas ou antropológicas [...]”.¹¹ Uma quarta censura destacada diz respeito à linguagem: não são considerados “os estados de língua afastados da norma clássica”, como o preciosismo, que é sacrificado em prol da “pureza clássica”. Nesse ponto, Barthes se insurge explicitamente contra o que ele chama de “clássico-centrismo”, preocupado que está com os “problemas de língua”, que ele acredita estarem incluídos entre os “problemas de literatura”:

Na verdade, vê-se que sempre há, por trás da idéia clássica de língua, uma idéia política: o ser da língua, quer dizer, a sua perfeição e até o seu nome, está ligado a uma culminância do poder: o clássico latino é o poder latino ou romano; o clássico francês é o poder monárquico. É por isso que é preciso dizer que, no ensino, cultiva-se, ou se promove, aquilo a que eu chamaria a língua paterna, e não materna – tanto mais que, diga-se de passagem, o francês falado, ninguém sabe o que é; sabe-se o que é o francês escrito porque há gramáticas do bom uso, mas o francês falado, não se sabe o que é; para ficar sabendo, seria preciso começar por escapar ao clássico-centrismo.¹²

Barthes critica ainda o dito “critério psicológico” que reina nesses manuais, isto é, a concepção da forma como “expressão do sujeito”. Em outros termos, trata-se da “personalidade” de autores se traduzindo no estilo (um processo de causa e efeito), numa busca da “sinceridade” desses escritores. O ensaísta conclui denunciando a “antinomia profunda e irredutível [que existe] entre a literatura como prática e a literatura como ensino”, o que exigiria elaborações em torno do próprio conceito de ensino, ou, como ele afirma, da “transmissão do saber”. E Barthes apresenta propostas de um novo ensino da literatura. Primeiro, seria preciso

inverter o classicocentrismo e fazer história literária de frente para trás: em vez de tomar a literatura de um ponto de vista pseudogenético, seria necessário fazer de

¹⁰ BARTHES, 1988, p. 54.

¹¹ BARTHES, 1988, p. 55-56.

¹² BARTHES, 1988, p. 57.

nós mesmos o centro dessa história e remontar, se realmente se quer fazer história da literatura, a partir da grande ruptura moderna, e organizar a história a partir dessa ruptura; assim, a literatura passada seria falada a partir da língua atual: não se veriam infelizes estudantes obrigados a trabalhar em primeiro lugar o século XVI, cuja língua mal entendem, a pretexto de que ele vem *antes* do século XVII, também todo ocupado com querelas religiosas, sem qualquer relação com a situação deles.¹³

Uma outra proposta de Barthes é a substituição do autor, da escola e do movimento pelo texto. Por último, ele reivindica um ensino da literatura que, “a toda vez e a todo instante”, desenvolva “a leitura polissêmica do texto”, que reconheça, enfim, “os direitos da polissemia”.¹⁴

Em 1971, Barthes publica na revista *Tel Quel* o ensaio “Escritores, intelectuais, professores”. Logo no início, ele começa a repensar as relações entre o ensino e a fala, distinguindo aquele que fala (o professor) daquele que escreve (o escritor). Entre os dois, estaria o intelectual (que imprime e publica sua fala). Ressalta que a linguagem do professor e a do intelectual coexistem com frequência no mesmo indivíduo, mas que o escritor está separado, sozinho: “a escritura começa onde a fala se torna *impossível* (pode-se entender esta expressão como se diz de uma criança)”.¹⁵ Discorrendo sobre a fala, ele frisa que “quem quer que se disponha a falar (em situação de ensino) deve fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala”: “funcionário correto ou artista livre”, o professor não escapa a esse “teatro da fala”. E Barthes acrescenta: “falar é exercer uma vontade de poder: no espaço da fala, nenhuma inocência, nenhuma segurança”.¹⁶ Da fala do professor, os alunos podem tomar notas, buscando resumi-la. Já a “mensagem” do escritor não pode ser resumida, “condição que o escritor partilha com o louco, o tagarela e o matemático, mas que precisamente a escritura [...] tem o encargo de especificar”.¹⁷ Contaminado que está, nesse momento, pela psicanálise, Barthes chega a comparar a fala do professor com a do analisante, na medida em que é ele quem fica falando “para e diante de alguém que não fala”.¹⁸ Mas, embora o professor esteja na posição de analisante,

¹³ BARTHES, 1988, p. 59.

¹⁴ BARTHES, 1988, p. 59.

¹⁵ BARTHES, 1988, p. 313.

¹⁶ BARTHES, 1988, p. 315.

¹⁷ BARTHES, 1988, p. 316.

¹⁸ BARTHES, 1988, p. 316.

nenhum auditório estudantil pode prevalecer-se da situação inversa. [...] Tal é a cruz de toda fala pública: quer fale o professor, quer o ouvinte reivindique falar, em ambos os casos é ir diretamente para o divã; a relação docente nada mais é do que a transferência que institui; a “ciência”, o “método”, o “saber”, a “idéia” vêm de viés; são dados *a mais*; são *sobras*”.¹⁹

E Barthes passa a tratar da pesquisa, indagando em que ela consiste: “O que é uma pesquisa? [...] O que é que se quer encontrar? *O que é que está faltando?*”²⁰ Com relação a investigações sobre o texto, afirma que “a pesquisa está do lado da escritura [...]: ela não deve, busque o que buscar, esquecer a sua condição de linguagem – e é isso que lhe torna finalmente inevitável encontrar a escritura”.²¹ Para Barthes, essa aventura deve suplantar a fixação a um método, ou, como ele prefere dizer, ao Método.

Em “Jovens Pesquisadores”, publicado inicialmente em 1972 no periódico *Communications*, discorrendo sobre trabalhos de jovens pesquisadores de doutorado, o ensaísta lança outras questões sobre a pesquisa na área de artes e letras. Reivindica, antes de mais nada, um espaço para o *desejo* na tarefa investigativa:

O trabalho (de pesquisa) deve ser assumido no desejo. Se essa assunção não se dá, o trabalho é moroso, funcional, alienado, movido apenas pela necessidade de prestar um exame, de obter um diploma, de garantir uma promoção na carreira. [...] Ora, em nossa sociedade, em nossas instituições, o que se pede ao estudante, ao jovem pesquisador, ao trabalhador intelectual, nunca é o seu desejo: não se lhe pede para escrever, pede-se-lhe para falar (ao longo de inúmeras exposições) ou para “relatar” (em vista de controles regulares).²²

Um outro tópico interessante focalizado por ele é o da interdisciplinaridade:

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em *abandonar-se*. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém.²³

Em 1975, Barthes concede uma entrevista justamente sobre o ensino da literatura, entrevista essa publicada inicialmente na revista *Pratiques*. Diante de uma série de perguntas que lhe são apresentadas por escrito, ele se coloca, antes de mais nada, como escritor: “personagem que é preciso definir não como um indivíduo sagrado, mas como

¹⁹ BARTHES, 1988, p. 317.

²⁰ BARTHES, 1988, p. 319.

²¹ BARTHES, 1988, p. 319.

²² BARTHES, 1988, p. 97.

alguém que sente uma certa fruição²⁴ a escrever e a reconduzir esse prazer”.²⁵ Ele ressalta que essa prática – a do escritor – é “para nada”, é “infuncional”. Passando a tratar do ensino, especificamente, Barthes assinala que, no ensino da língua e da literatura, os professores se preocupam, na maior parte do tempo, com conteúdos; a seu ver, “o verdadeiro problema está em saber como é que se pode pôr no conteúdo, na temporalidade de uma classe dita de letras, valores ou desejos que não estão previstos pela instituição, quando não são recalcados por ela”.²⁶

Quanto à pergunta “Pode-se ensinar literatura?”, responde que “*só é preciso ensinar isso*”, na medida em que dela se poderiam aproximar todos os saberes”.²⁷ “É preciso deslocar a questão”, prossegue Barthes: “o importante não é elaborar, difundir um saber sobre a literatura (nas ‘histórias da literatura’), é manifestar a literatura como mediadora de saber”.²⁸ No final, ao refletir sobre o papel da escola, conclui que, além de desenvolver o espírito crítico, ela deveria ensinar algo da categoria da dúvida, ligada ao gozo e não ao cepticismo: “Não se trata de fazer da escola um espaço de pregação do dogmatismo mas de impedir as repercussões, o regresso da monologia, do sentido imposto”.²⁹

Em janeiro de 1977, pouco antes de ministrar a famosa aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária, no Collège de France, Barthes concede uma entrevista, publicada inicialmente em *Le Nouvel Observateur*, e intitulada “Para que serve um intelectual?”. No final, ele se refere novamente à relação docente-discente: “É uma realização contratual que é uma relação de desejo. Uma relação de desejo recíproco que implica a possibilidade da decepção, da realização”. E Barthes acrescenta: “Há um lamentável preconceito que pretende que numa relação pedagógica tudo esteja naquele que fala e nada naquele que escuta. [...] na minha opinião, passam, passam-se tantas coisas de um lado como do outro.” Como pouco antes seu entrevistador lembrara que o seminário pressupõe o diálogo, e o curso o solilóquio, Barthes assim finaliza sua fala: “[...] não creio que haja urgência em suprimir o princípio do curso em proveito de falsos diálogos que freqüentemente se

²³ BARTHES, 1988, p. 99.

²⁴ No original, “*jouissance*”, cuja melhor tradução é “gozo”, ressaltando-se que se trata da acepção psicanalítica do termo, de uma “satisfação pulsional”.

²⁵ BARTHES, 1982, p. 230.

²⁶ BARTHES, 1982, p. 231.

²⁷ BARTHES, 1982, p. 232-233.

²⁸ BARTHES, 1982, p. 233.

transformam em psicodrama. [...] O solilóquio não é forçosamente magistral; pode ser ‘amoroso’”.³⁰

Detenhamo-nos, finalmente, em sua célebre *Aula*. O que ele dissera na entrevista concedida dois anos antes, sobre o ensino da literatura, retorna em sua explanação no Collège de France:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Mas Barthes esclarece:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.³¹

Mais adiante, discorrendo ainda sobre questões do ensino, Barthes volta às suas preocupações com o método, declarando que, nos anos em que ali lecionasse, gostaria sempre de renovar a maneira de apresentar a aula ou o seminário, procurando “manter” um discurso *sem o impor*: “Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”.³² E ele afirma no final:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de

²⁹ BARTHES, 1982, p. 237.

³⁰ BARTHES, 1982, p. 272.

³¹ BARTHES, 1979, p. 18-19.

³² BARTHES, 1979, p. 43.

sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.³³

O que concluir desse breve recorte?

Como nos indica Leyla Perrone-Moisés,

Recusando os mitos institucionais – a Universidade como produtora e conservadora do saber, o Mestre como [...] guia, os alunos como cabeças a serem feitas – [Barthes] começa por situar claramente os imaginários da relação didática. O que o mestre espera dos discípulos: o reconhecimento de uma imagem (de autoridade, de benevolência, de saber *ou de contestação*); o aplauso, a admiração; a possibilidade de executar a tarefa pela qual é pago. O que o discípulo espera do mestre: integração profissional; transmissão de um capital de saber; um método; uma causa; a orientação para materializar um fantasma de tese; assinaturas em atestados e cartas de recomendação.

Esses imaginários respectivos podem levar a muitos mal-entendidos ou a alguns pactos que, de forma nenhuma, representam um encontro. Sob o fogo cruzado dessas expectativas pessoais e das exigências institucionais, Barthes encontrou jeito de prosseguir, incólume, seu caminho sinuoso e obstinado.³⁴

Ainda que não gostasse de se apresentar com tal, Barthes foi, sem dúvida, um notável professor, que se lançou também numa atividade teorizante sobre o ensino e a pesquisa, acabando por fundi-los mais no fim de seu percurso: ora, como ele proclama na *Aula*, há um momento em que se ensina o que *não se sabe* (e isso se chama pesquisar), ou seja, em que se abdica das explicações *irreversíveis*, das informações *incontestáveis*, em que se abdica, em suma, da pretensão de pôr fim à ambigüidade do mundo. Momento que antecede e prepara outro, o do esquecimento do já sabido – do Método já fixado, dos estereótipos de tantos manuais, dos incontáveis clichês ligados à atividade didática –, momento em que se abre à aventura do desejo. Trata-se de um ensino que não teme a dúvida; que, pelo contrário, a incentiva, dando um basta ao sentido imposto e reivindicando os direitos da polissemia, do indecível. Um ensino que ouse se perguntar o que, de fato, constitui um ensino e que leve em conta as formas discursivas através das quais ele é proposto. Se não pode escapar do “teatro da fala”, que não se reduza, entretanto, a um psicodrama. Em vez de valorizar apenas os saberes sobre a literatura, que ressalte a literatura como mediadora de saberes. Um ensino, enfim, que não seja tão-somente

³³ BARTHES, 1979, p. 47.

³⁴ PERRONE-MOISÉS, 1983, p. 79.

resultado da pesquisa, mas que se torne, ele próprio, uma pesquisa que comporte e assuma a falta e, por conseguinte, o desejo. E que tenha o máximo de sabor possível...

Estaríamos todos nós, professores e alunos, abertos a essa instigante aventura?

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. *Ensaaios críticos*. Trad. António Massano e Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BARTHES, Roland. *O grão da voz: entrevistas 1962-1980*. Trad. Teresa Meneses e Alexandre Melo. Lisboa: Edições 70, 1982.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAIA, Sérgio. *O escritos fora de si: Joyce, Lacan e a loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Roland Barthes: o saber com sabor*. São Paulo: Brasiliense, 1983.