

Do sabor da escrita à aventura da leitura, o ensino com Roland Barthes

From the taste of writing to the adventure of reading, teaching with Roland Barthes

Rodrigo Fontanari

Doutor em Comunicação e Semiótica. Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação e cultura da Universidade de Sorocaba.
rodrigo-fontanari@hotmail.com

Resumo: Este artigo pretende apresentar uma reflexão mais ampla da leitura e da escrita a partir da perspectiva do semiólogo e crítico literário francês Roland Barthes a respeito, notadamente, do discurso do professor. Contrapõe-se a este modelo didático aquele outro praticado no espaço do seminário barthesiano, enfatizando-se os trabalhos do período letivo de 1962-1978, na École Pratique des Hautes Études en Science Sociales.

Palavras-chave: Roland Barthes; Escrita; Leitura; Ensino

Abstract: This article aims to present a broader consideration of reading and writing from the perspective of the French semiology and literary critic, Roland Barthes, especially, the teacher's discourse. This didactic model contrasts with the others practised in the space of Barthes's seminary, emphasizing in the works of the period of 1962-1978, at École Pratique des Hautes Études en Science Sociales.

Key words: Roland Barthes; Writing; Reading; Education

O saber com sabor

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 sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1984, p. 47)

7 de janeiro de 1977, Collège de France, auditório pleno. É nesses termos que Roland Barthes encerra a conferência com a qual inaugura uma nova cadeira de Semiologia Literária na mais alta instituição do sistema educacional francês, posteriormente, publicada sob o título: *Aula*. Quarenta anos depois que tais palavras ecoaram numa das salas do Collège de France, que lição poderíamos tirar delas para pensar a leitura, a escrita, o ensino?

A questão é tão mais desafiadora quando Barthes não tem nenhuma teoria da aprendizagem a nos oferecer. Bem ao contrário, tudo o que nos oferece são reflexões graves acerca do discurso professoral. São notas que não se separam das reflexões que encaminha acerca da escritura, tanto que ao se perguntar “O que é *‘tenir un discours?’*”, Barthes responde: “a linguagem humana, atualizada no ‘discurso’, é o teatro permanente de uma prova de força entre parceiros sociais e afetivos” (2013, p. 331).

Tomemos essas notas didáticas com mais vagar. É num dos ensaios de 1971, intitulado “Escritores, intelectuais e professores” e publicado na revista literária de *avant-garde* *Tel Quel* – subdividido em vinte fragmentos, cujos intertítulos marcam bem a dinâmica do texto – que Barthes discorre sobre a fala, o ensino, o discurso do professor e da relação aluno-docente. Suas reflexões a esse respeito soam ainda originais, quarenta e um anos depois, ao se opor às ideias correntes para reestabelecer em novos termos a situação do professor e do aluno. Para ele, como escreve logo na abertura do texto, “há uma ligação fundamental entre o

ensino e a fala ”, dado o papel do professor, que, ao contrário do escritor, está sempre do lado da fala. (2012, p. 385)

Barthes se apressa em denunciar a irreversibilidade dessa fala e mais do que isso “a violência [que] está presente na linguagem” (2012, p. 410). Diferentemente do texto, que se apaga, rasura, acrescenta ou suprime, na fala, uma vez lançada, não há volta atrás, a menos que seja assumida em sua falibilidade. Por isso mesmo, aos olhos de Barthes, no contexto do ensino, esse sujeito que toma a palavra (discurso) deve “fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala” (2012, p. 386). Afinal, por detrás da expressão da fala, se inscreve uma Lei que ordena e permite a inteligibilidade do que é dito. Para se fazer compreensível e para manter o mínimo de clareza esperado da parte de um professor, não há outro caminho senão aquele de se submeter às regras estabelecidas pelo código.

O professor então, ao tomar para si o discurso não escapa nem da autoridade lhe é concedida nem do “teatro da fala” e da “Lei que nela [fala] se representa: porque a Lei se produz não no que ele diz, mas no que ele fala” (2012, p. 387).

O ensino parece vir todo transpassado pelo signo do discurso arrogante e totalizante do saber professoral que se impõe ao aluno, cuja presença é sempre marcada, ora pelo silêncio, se resumindo, muitas vezes, a transformar o que é da ordem da fala em resumidas e intermináveis “notas”, que são apreendidas, aqui e ali, a partir de um discurso mais complexo; ora se coloca como uma espécie de inquisidor, em que “questionar retoma então o sentido policial: questionar é interpelar”(2012, p. 397), ao lançar contra a figura do professor não um desejo de saber uma coisa, mas de propriamente desafiar o seu saber. Seu questionamento, muitas vezes, não consiste na “expressão de uma falta, mas a asserção de uma plenitude” (2012, p. 397).

Na prática – uma outra nota grave no que toca à relação professor-aluno – da docência acredita-se frequentemente que o professor fica conhecendo os alunos e o que Roland Barthes assinala é justamente o contrário. É o professor que se dá a conhecer, pois que é o elemento que propõe o discurso, e aquele que fala, diz sempre mais do que queria dizer, na medida em que se expõe através de cada palavra escolhida, “sou aquele que, a pretexto de *expor* um saber, *proponho* um discurso, *que nunca sei como é recebido*”(2012, p. 389), nota aí Barthes.

Ora todo o ensaio converge no sentido de desconstruir o modelo de ensino fundado na figura autoritária do professor, e na proposição de transformar a sala de aula num “espaço de fala despojado de agressividade”(2012, p. 410), em que

o discurso da arrogância professoral (do signo da lei) dê lugar ao discurso da afetividade sob o signo da benevolência”¹.

Como isso Roland Barthes não visava de maneira alguma “abolir a distinção das funções (o professor, o aluno; afinal, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade)”(2012 p. 401-402), mas “suspender, ou pelo menos retardar, os papéis de fala”(2012, p. 410), produzindo, no espaço docente da sala de aula, uma certa “instabilidade” ou ainda, uma “vertigem dos lugares de fala”, em que “cada qual não deveria estar em seu lugar em parte alguma [. . .]”, acaba por concluir Barthes (2012, p. 401-402).

O professor-escritor em sua desconstrução do espaço docente reivindica então a reversão dos papéis sociais aí estabelecidos (uma espécie de disputa tanto de autoridade quanto de direito) – um desencontro entre o poder e querer saber –, para instaurar lugares de fala, que torna esse espaço docente um lugar de busca constante e infinita, pois, o sujeito num encontra definitivamente seu lugar último. O ensino faz-se num constante vir-a-ser. Essa desconstrução passa por sua vez pelo seguinte propósito: “ao escutar, ao falar, ao responder, que eu nunca seja autor de um julgamento, de uma sujeição, de uma intimidação, o procurador de uma Causa” (2012, p. 410).

A reflexão barthesiana, nesse ensaio, conduz, por fim, o leitor a entrever que nenhuma fala se esgota em sua origem. De fato, se há enunciação, esse enunciado parte para várias aventuras, reverberando em outras falas pouco importando sua origem. O que importa são seus efeitos produzidos a partir de encontros com outras falas, uma vez que – nota ainda Barthes – “a origem de uma fala não se esgota; uma vez que uma fala se tenha lançado, mil aventuras lhe acontecem, a sua origem torna-se turva, nem todos os seus efeitos estão na sua causa; é esse excedente que interrogamos”(2012, p. 402).

O sal das palavras

Voltando ainda à *Aula*, nesse texto o Roland Barthes insiste mais uma vez em denunciar a relação entre língua e poder: “Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder. Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade do asserção, o gregarismo da repetição”(1984, p. 14), para então, vislumbrar dentro da própria

linguagem, uma maneira de trapaceá-la de ouvi-la “fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”(1984, p. 16) : a literatura, que transformada em prática de escritura, concebe as palavras não mais como “simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”(1984, p. 12).

O professor-escritor não separa sabores e saberes. Na “cozinha de sentido” que é a literatura, a escritura torna o trabalho com a língua um banquete que faz do texto, no sentido forte do termo, uma festa. Aliás, é recorrendo à lição etimológica das palavras saber e sabor, que, em latim – lembra ele nesse mesmo texto de *Aula* – têm a mesma raiz, o que o permite assim fazer convergir esses dois termos aparentemente distantes.

Não há saber sem sabor. Mas o que tudo isso tem a ver como leitura e escrita, no limite como ensino?

Como dois mecanismos de transmissão, difusão, fixação do saber, ambas, numa perspectiva barthesiana, para serem eficientes, não poderiam deixar de ter sabor, afinal, para professor-escritor, a escrita começa “em toda parte onde as palavras tem sabor”, ou ainda como prefere pensar Barthes, “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (1984, p. 22).

Não por acaso, Roland Barthes avança na difusão da ideia de prazer e de gozo pelo texto. Refiro-me, aqui, ao *Prazer do texto*, publicado dois anos, em 1973, depois das reflexões impressas em “Escritores, professores e intelectuais”, a leitura e a escritura encontram seu ápice nesse manifesto barthesiano que é, no limite, uma espécie de “kama sutra da linguagem”(2004c, p. 11) que une o corpo ao *corpus* textual. O texto é um tecido pronto para a tessitura do leitor, que retoma os vários fios difusos de que se tecem o texto, e na medida em que avança sua leitura, que enreda na trama do tecido, ele se envolve leitor e autor numa enlace único. Não há leitura se antes não houver escrita. Ler é então se deixar tramar pelos fios dos textos, em que escritor e leitor se tornam um apenas. Ensinar a escrever consiste em tomar consciência do sabor das palavras que impregnarão o texto. E ensinar a ler é aprender a reconhecer sabores e degustar combinações, que, em certos momentos, podem soar como exóticas, mas que, dispostos a experimentar o diferente, pode-se abrir os sentidos à outras experiências, que dão sabor à vida. Ora não está portanto longe daquilo mesmo que Barthes nomeou

em *Roland Barthes por Roland Barthes* de “arrepio do sentido”, esse trabalho do signo, em que

[...] a ilusão (odiada) do óbvio se descama, estala, a máquina das linguagens se põe em marcha, a ‘natureza’ estremece em toda a socialidade que nela está comprimida adormecida : espanto-me diante do “natural” das frases, como antigo grego de Hegel se espanta diante da Natureza e nela ouve o arrepio do sentido. Entretanto, a esse estado inicial da leitura semântica, segundo o qual as coisas estão em marcha para o sentido “verdadeiro”(o da História), responde, alhures e quase contrariamente, um outro valor: o sentido, antes de se abolir na in-significância, estremece ainda: há sentido, mas esse sentido não se deixa “pegar”; ele permanece fluido, tremulando numa leve ebulição. (2003b, p. 113)

De resto, o que interessa ao professor-escritor que é Barthes são os efeitos de prazer existenciais de prazer produzidos pela escritura, conduzindo o leitor às paisagens interiores e isso passa apenas a acontecer quando “o texto literário (o livro) transmigra para dentro de nossa vida, quando esta escritura (a escritura do outro), chega a escrever fragmentos de nossa própria cotidianidade, enfim, quando se produz uma coexistência”(2005 p. XIV).

Em suma, o que nos permite passar do ensino à literatura é a prática da linguagem que, aliás, unem o professor e o escritor. Ainda que, como já mencionado anteriormente, este esteja ligado à escrita e outro à fala, a ambos, Barthes parece preferir escutar “suas vozes”, “suas falas” numa espécie de “grau zero”, em que a arrogância do discurso seja posta num rebaixamento. O termo “grau zero” é o primeiro conceito que aparece na glosa barthesiana, a partir da publicação em 1953, e alude a uma utopia da linguagem sem marcas, designando o “branco” do sentido, branco tomado como seu sinônimo, em que se pode “facilmente discernir o movimento mesmo de negação”, como lemos na apresentação de *O grau zero da escritura*. (2004b, p. 6) Trata-se aí daquela mesma suspensão da linguagem reposta em jogo por Barthes em “Escritores, Intelectuais, Professores”, que se mencionou acima e que conduz a um certo retardo os “papéis de fala”. Não por acaso o crítico literário francês Jean-Pierre Richard em seu *Roland Barthes derniers paysages* nota que esse

gesto suspensivo proposto por esse operador barthesiano o “grau zero” não é senão “o grau zero de uma presença”(2006, p. 17)

Como aprender juntos

Esse é o modelo mesmo do seminário barthesiano. Para segui-lo mais de perto, retomemos esse texto de 1974, publicado na revista francesa de literatura e artes *L'Arc* intitulado “Au séminaire”: uma reflexão profunda de Barthes sobre sua concepção de ensino no seminário.

Privilegiando, como era de se esperar de sua parte, as relações entre os estudantes, Barthes propõe colocar o saber em circulação, isto é, no espaço do seminário – e essa é sua definição – todo ensino é excluído: nenhum saber é transmitido (mas um saber pode ser criado), nenhum discurso é mantido (mas busca-se um texto) – o ensino é frustrado”(2012, p. 418) Mas se não há um ensino, e se nenhum “lugar de fala” é aí mantido, qual a dinâmica educacional proposta nesses seminários?

Ele acena então com a seguinte possibilidade: “ou alguém trabalha, pesquisa, produz, reúne, escreve diante dos outros; ou todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir, o processo a compor, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo, tal como o anel no jogo de passa o anel”(2012, p. 418)

Dito de outra maneira, o seminário constituía-se num jogo de passar anel, cuja finalidade última não era simplesmente concretizar o gesto de “passagem”, mas tocar as mãos. Mais do que colocar o saber em circulação descentrando os lugares de fala, o contato no entre mãos visava antes de tudo estabelecer o afeto, que nada tem a ver aquele modelo tradicional do ensino que Barthes questionava em “Escritores, Professores e Intelectuais, em que o professor se punha a falar para uma audiência silenciosa, que, de certa maneira, era obrigada à amá-lo.

Três espaços insinuam-se aí: o institucional, o transferencial e o textual. No espaço institucional o objetivo é tensionar os limites impostos do modelo, Não tinha o objetivo de contestar a instituição, mas subverter seus modelos. (Cf. 2012, p. 413). Já em relação ao espaço transferencial, o que seria visado é o desmanche da imposição tradicional da relação professor-aluno. Barthes propõe uma horizontalização que desloca a transferência para os outros integrantes do seminário.

E então, o professor não é aí “nem sujeito sagrado (consagrado) nem um companheiro mas apenas um regente, um operador de sessão, um regulador: aquele que dá regras, protocolos, não leis”(2012, p. 413). Enquanto o textual, embora todo ensino produza texto, para Barthes, as anotações dos alunos são falsas, já que não passam de falas impressa, elas estão do lado da lei e não da subversão. No seminário, insiste Barthes, diferentemente do modelo corrente de ensino, “não há nada a representar, a imitar, a “nota’, instrumentoo maciço de registro, estaria aí deslocado; anota-se apenas, num ritmo imprevisível,[. . .] A nota é destacada do saber como modelo (coisa par copiar); ela é escritura, não memória, está na produção, não na representação” (2012, p. 417).

E nesse espaço textual que a didática barthesiana passa a agir praticamente. É nesse espaço também que aluno deixa de ser essa audiência calada para ser esse sujeito que se coloca como alguém que vai escrever alguma coisa. Tal como a mãe, ao professor não cabe mais representar para ser imitado, ele “sustenta, encoraja, chama (recua e chama); incita e envolve” (2012, p. 418).

O seminário torna-se o lugar ideal do viver junto, cujo afeto é o tempero que emulsiona as ações, os textos, as obras. O espaço onde o aluno é aquele que também escreve e não somente um ouvinte que está obrigado a tomar notas. O aluno é aí “um sujeito que gere seu desejo, sua produção, sua criação”. É como se imaginasse que “cada aluno vai fazer um livro e que ele [o professor] se propõe todas as tarefas necessárias às suas realizações”, confessa Roland Barthes (2004a, p. 340), quando questionado por André Petitjen sobre o prazer do texto e a relação docente numa entrevistas à revista *Pratique* em 1975, sob “Literatura/ensino”.

Isso implica na concepção barthesiana de ensino, segundo a qual todo aluno é esse sujeito que é ao mesmo tempo leitor / escritor. Dois gestos quase inseparáveis aos olhos de Barthes. E, por isso mesmo, ele deve tomar consciência do peso da linguagem.

Isso explica talvez o desafio de ensinar: fazer do sujeito ao mesmo tempo leitor e escritor. Pura aventura da leitura e da escritura, que cruza o prazer que vem ao autor ao ler e que é capaz de provocá-lo [o leitor] a tal ponto de despertá-lo a escrever esse mesmo frisson do sentido que, não consiste meramente em imitar (reproduzir) a linguagem do autor que lhe agrada. Eis aí a aventura (tudo que pode advir) do sabor escrita e do arrepio da leitura.

O espaço do seminário não é senão um *falanstério*, isto é, uma organização harmônica e descentralizada onde cada um trabalha em conformidade com

suas paixões e vocações, onde reina a diferença. Trata-se aí de certa maneira da sinergia do espaço, em que saberes e os seres diversos coabitam sem no entanto sem atritarem, cada qual em sua idiorritimia, no encaicho deste valor que Barthes denomina em *Como viver junto* de delicadeza “distância e cuidado, ausência de peso na relação, e, entretanto, calor intenso dessa relação” (2013, p. 260).

Ao receber o apelo do sentido das palavras e do prazer do texto, Barthes transforma a estrutura rígida da linguagem num tecido liso e aconchegante capaz de tocar os sentidos e o sentimentos do leitor, seduzido pelas tramas desse texto. Por isso mesmo, tem razão a professora emérita da Universidade de São Paulo e tradutora brasileira da obra barthesiana, Leyla Perrone-Moisés, no posfácio a *Aula*, ao notar que Barthes transmite de certa maneira “uma sabedoria saborosa” e que, não por acaso, seu próprio “jeito de dizer corresponde a um desejo de ouvir que reúne” (1984, p. 88).

Portanto, acreditando que as diferenças de leitura possam coexistir sem entretanto se atritarem, Roland Barthes abre-se aos seus interlocutores. O crítico-escritor e o professor-artista mantêm uma via afetuosa e sensível de comunicação com seu *falanstério*.

Nota

- 1 Lembro que benevolência (benevolentia), como sabem bem os barthesianos, é uma das figuras do segundo curso no Collège de France entre 1977-1978 intitulado “O Neutro”, e ao declinar sobre o recuo do sentido dessa palavra, Barthes observa que nesse termo habita a posição “extado do Neutro, que não é ausência, recusa do desejo, mas flutuação eventual do desejo fora do querer-agarrar” (2003a, p. 34).

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. *Como viver junto*: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. Cursos e seminários no Collège de France 1976-1977. Texto estabelecido e anotado e apresentado por Claude Coste. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Au séminaire In: *O rumor da língua*. Prefácio de Leyla Perrone-Moysés; trad. Mário Laranjeira; revisão da tradução Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 412-424. (Col. Roland Barthes) .

_____. Escritores, intelectuais, professores. In: *O rumor da língua*. Prefácio de Leyla Perrone-Moysés; trad. Mário Laranjeira; revisão da tradução Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, p. 385-411. (Col. Roland Barthes)

_____. Literatura/Ensino. In: *O Grão da voz*. Entrevistas , 1961-1980. Tradução Mario Laranjeira; revisão da tradução Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *O Neutro*. Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Texto estabelecido, anotado e apresentado por Thomas Clerc. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *O grau zero da escritura*. Seguido de novos ensaios críticos. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *O Prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg; revisão da tradução Alice Kyoko Miyashiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004c.

_____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.

_____. Prefácio. In: *Sade, Fourier, Loyla*. Tradução de Mario Laranjeira; revisão de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de Casa. In: *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moysés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

RICHARD, Jean-Pierre. *Roland Barthes: derniers paysages*. Paris: Verdier, 2006.

recebido em 27 abr. 2017 / aprovado em 31 maio 2017

Para referenciar este texto:

FONTANARI, R. Do sabor da escrita à aventura da leitura, o ensino com Roland Barthes. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 83-92, maio/ago. 2017.