

---

## **BARTHES E A VOZ DOCENTE: O ENSINO ACADÊMICO COMO MÉTODO DE DESAPOSSAMENTO**

---

BARTHES AND THE TEACHER'S VOICE:  
ACADEMIC LEARNING AS A METHOD OF DISPOSSESSION

---

BARTHES Y LA VOZ DOCENTE:  
LA ENSEÑANZA ACADÉMICA COMO MÉTODO DE DESPOSESIÓN

---

*Jorge Ramos do Ó<sup>1</sup>, António Manuel CorreiaHenriques<sup>2</sup>, Yara Alvim<sup>3</sup>,  
Tomás Vallera<sup>4</sup>, Ana Paz<sup>5</sup>, Tiago Almeida<sup>6</sup>*

### **RESUMO**

Os textos em que Roland Barthes mais se interrogou sobre o lugar que ocupava no interior das instituições acadêmicas trazem, no campo pedagógico, a possibilidade *fantasmática* de imaginarmos um tempo em que não vivemos, aquele em que professores e alunos constituiriam, em conjunto e na pluralidade das suas respetivas vozes, uma comunidade de investigadores. Este artigo procura, portanto, capturar e problematizar a sua reiterada convicção de que a operação fundamental do trabalho acadêmico consiste em experimentar o que ele mesmo denominou de *método de desapossamento*, tanto no domínio da investigação como no da docência. Propomo-nos, assim, examinar sistematicamente os escritos em que Barthes postulou a hipótese de entendermos o ensino como ato eminentemente poético, submetendo a nossa pesquisa a quatro grandes categorias: 1) a Fala, 2) a Escrita, 3), a Leitura e 4) o Viver Junto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Seminário. Escrita acadêmica. Oralidade e escrita. Pedagogia do ensino superior. Comunidades de escrita.

### **ABSTRACT**

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal. Professor Catedrático - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Membro Integrado da - Unidade de Investigação em Educação e Formação (UIDEF) - Lisboa, Portugal. **E-mail:** [jorge.o@ie.ulisboa.pt](mailto:jorge.o@ie.ulisboa.pt)

<sup>2</sup> Doutor em Educação - Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Investigador - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UIDEF, IE-ULisboa). Lisboa, Portugal. **E-mail:** [antenriques@gmail.com](mailto:antenriques@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ - Brasil. Estágio de Pós-Doutoral - Instituto de Educação - Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Professor Adjunto III - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG - Brasil. **E-mail:** [yaralvim@yahoo.com.br](mailto:yaralvim@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Doutor em Educação - Universidade de Lisboa (UIDEF). Lisboa, Portugal. Investigador na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (UIDEF). Lisboa, Portugal. **E-mail:** [tomasvallera@gmail.com](mailto:tomasvallera@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutora em Educação - Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. Professora Auxiliar - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UIDEF). Lisboa, Portugal. **E-mail:** [apaz@campus.ul.pt](mailto:apaz@campus.ul.pt)

<sup>6</sup> Doutor em Psicologia da Educação - Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação - Instituto Universitário (ISPA). Lisboa - Portugal; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo - Brasil. Professor Auxiliar da Escola Superior de Educação - Politécnico de Lisboa. Lisboa, Portugal. **E-mail:** [tiagoa@esexl.ipl.pt](mailto:tiagoa@esexl.ipl.pt)

**Submetido em:** 31/07/2022 - **Aceito em:** 03/03/2023 **Publicado em:** 31/03/2023

The texts in which Roland Barthes, most questioned himself about the place he occupied within academic institutions open up, in the pedagogical field, the possibility of imagining a time we do not live in, one in which teachers and students would be able to coalesce, in the plurality of their respective voices, as a community of researchers. This article seeks to capture and problematize his reiterated conviction that the fundamental operation of academic work consists in experiencing what he himself named the *method of dispossession*, both in the field of research and teaching. We therefore propose to systematically examine the writings in which Barthes postulated the hypothesis of envisioning teaching as an eminently poetic act, submitting our research to four major categories: 1) Speech, 2) Writing, 3) Reading and 4) Living Together.

**KEYWORDS:** Seminar. Academic writing. Speaking and writing. Pedagogy of higher education. Writing communities.

#### RESUMEN

Los textos en los que Roland Barthes más se cuestionó sobre el lugar que ocupaba dentro de las instituciones académicas abren, en el campo pedagógico, la posibilidad de imaginar un tiempo en el que no vivimos, y en que docentes y alumnos constituirían, juntos y en la pluralidad de sus respectivas voces, una comunidad de investigadores. Este artículo busca por lo tanto plasmar y problematizar su reiterada convicción de que la operación fundamental del trabajo académico consiste en experimentar lo que él mismo llamó *método de desposesión*, tanto en el campo de la investigación como en el de la docencia. Nos proponemos, por tanto, escrutar sistemáticamente los escritos en los que Barthes postuló la hipótesis de concebir la enseñanza como un acto eminentemente poético, sometiendo nuestra investigación a cuatro grandes categorías: 1) el Habla, 2) la Escritura, 3), la Lectura y 4) el Vivir Juntos.

**PALABRAS CLAVE:** Seminario. Escritura académica. Oralidad y escritura. Pedagogía de la enseñanza superior. Comunidades de escritura.

\*\*\*

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos os textos nos quais Roland Barthes se questionou sobre a posição que ocupava no interior das instituições acadêmicas, em busca de uma problematização acerca de sua voz docente. Com efeito, Barthes colocou a autorreflexividade como condição primeira da ação, apontando para esse movimento de raiz cética que consiste em questionar incisivamente o que nos é mais próximo e nos constitui, mesmo enquanto evidência transcendente ou fundadora. Tal gesto de *desapossamento* remete para uma prática ancestral do pensamento, em que a escrita não se havia autonomizado ou se tornado ainda a forma prevalente do discurso da verdade e em que as suas relações com a oralidade não se apresentavam como exclusivas.

A partir da tópica do ensino como ato poético, consideramos a inversão dos pares escrita-oralidade e leitura-escrita proposta por Barthes, a partir de quatro pontos fundamentais: 1) o Falar, que instaura a relação fundamental entre o professor e os seus alunos, 2) o Escrever, que associa o ato de investigar à propagação do texto e ao apagamento do autor, 3) o Ler, atividade essencialmente produtiva que suplementa a escrita e, por último, 4) o Viver Junto, que projeta formas de professores e alunos se diluírem numa única comunidade regida pelo desejo de saber.

## 2 FALAR: A VOZ DOCENTE, A FUGA DA PALAVRA E A BUSCA DO NEUTRO

No dia 7 de janeiro de 1977, Roland Barthes proferiu a sua lição inaugural de Semiologia Literária no Collège de France, instituição que o contratara após mais de duas décadas e meia de presença constante na Academia – eram então já famosos os seminários que dirigira na École Pratique des Hautes Études, na qual foi diretor em 1962 – e na cena cultural francesa, com influentes estudos e ensaios sobre os mais variados assuntos da cultura escrita e visual. Naquela muito citada lição, Barthes começou por reconhecer a sua situação de “impuro” face a um estabelecimento de ensino que se afirmara, havia mais de um século, através do “saber, do rigor e da invenção disciplinada” dos seus professores, para logo se deter em considerações acerca da natureza da instituição (1979, p. 12-14).

Havia que experimentar uma alegria, simultaneamente “grave” e “responsável”, ao ingressar “num lugar” que se poderia “rigorosamente considerar exterior a todo o poder”, pois não se exercia aí outra atividade que não fosse a de “investigar e falar”, de “sonhar alto a sua investigação, em vez de julgar, de escolher, de promover, de submeter-se a um saber prescrito”. Admitiria, porém, que “ensinar ou simplesmente falar” não eram atividades que se pudessem “considerar legitimamente expurgadas de todo o poder”, pois quanto “mais este ensino é livre, mais necessário se torna perguntar em que condições e segundo que tipo de operações o discurso se pode desprender de qualquer tentativa de posse”. Era este “o projeto fundamental” do seu ensino no Collège de France (1979, p. 12-14).

Era necessário, na sua proposta, inteligibilizar a mecânica desses plurais e infinitos jogos de linguagem sobre os quais se constroem todas as hierarquias sociais, criando uma consciência suplementar acerca do papel e da missão do intelectual, no seu caso específico, enquanto professor da mais prestigiada instituição de ensino de França.

*E se todavia o poder fosse plural como os demônios? (...). A razão desta ubiquidade é devida ao facto de o poder ser o parasita de um organismo trans-social, ligado a toda a história do homem e não apenas à sua história política, histórica. O objeto em que o poder se inscreve é, desde sempre, a linguagem – ou, para ser mais preciso, a sua expressão obrigatória: a língua. A linguagem é uma legislação, e a língua o seu código. Não nos apercebemos do poder que existe na língua porque nos esquecemos que qualquer língua é uma classificação e que qualquer classificação é opressora” (BARTHES, 1979, p. 14-15; grifos nossos).*

A necessidade de alimentar uma consciência reflexiva centrada nas relações entre linguagem e poder determinou o programa de trabalhos que Barthes se propôs concretizar no Collège de France. Nada seria sancionado a não ser a “fidelidade dos auditores” e não se produziriam decifrações hermenêuticas ou apresentariam resultados finais de uma investigação. O seu *método* apenas poderia “exercer-se sobre a própria linguagem, na medida em que ela luta por desmantelar qualquer discurso que subjuga”. Propôs-se, assim, renovar a “maneira de apresentar o curso ou seminário”, ou seja, a “maneira de sustentar um discurso

sem o impor”. Desse modo, a “problemática metódica” seria sempre o aspecto central a debater em cada curso ministrado anualmente (1979, p. 39).

A essência desse tipo de ensino encontra-se no processo, na problematização e nunca na transmissão de conteúdo. Trata-se de ensaiar formas de pensar, por meio da consciencialização dos métodos e dos processos que o sustentam e tornam possível, recusando tudo o que pudesse ser “opressivo num ensino”. E se o seu ensino tinha por finalidade a permanente subjugação do discurso ao poder, a metodologia barthesiana apenas se poderia exercer quando incidisse “sobre os meios utilizados para frustrar, dissolver, ou, pelo menos, atenuar esse poder”. Fosse através da escrita, fosse através da fala, a operação fundamental consistiria sempre em aprofundar o “método de desapossamento”, o qual levava invariavelmente, no caso da prática escritural, à “fragmentação” do texto e, no do ensino, “à digressão, ou aplicando uma palavra preciosamente ambígua: *à excursão*” (1979, p. 39).

O tema da voz docente fora aprofundado no artigo “Escritores, intelectuais, professores”, publicado na revista *Tel quel*, em 1971. Barthes procurou tirar consequências dessa “ligação” fundamental e antiquíssima “entre ensino e fala”. Todo o professor “deve fazer-se consciente da encenação que lhe impõe o uso da fala”. Havia que compreender por que toda uma tradição escolar banira a polissemia e tinha posto o “fôlego articulatório” da sua voz ao serviço da lei, tornando-a uma “determinação natural”. Tratava-se de perceber como combater essa “irreversibilidade da palavra para perturbar a sua legalidade”. Como o professor pode apresentar-se na qualidade de “um orador imperfeito”, que se corrige e emenda a cada passo, que é capaz de entrar na “infinitude da linguagem”, desapegar-se da “mensagem simples que todos dele esperam”? “Funcionário correto ou artista livre?” – continuava a interrogar-se... É que “a Lei se produz *não no que o professor diz, mas no que ele fala*”. Desfazer esse fluxo pressupunha produzir-se “uma outra inteligibilidade” da cadeia e da velocidade da palavra professoral; até a possibilidade do não falar seria admissível. Pressupunha-se um espaço da fala longe da “inocência”, mas também fora de qualquer “segurança”, porque o discurso do professor é marcado pela exigência de ser resumido pelo aluno, o que pressupõe que os seus enunciados estejam de antemão privados do fluxo errático, da dimensão poética.

Importava conceber uma substância do raciocínio que autorizasse um outro desafio da linguagem que não o do governo da cognição por meio da retração e da construção de equivalências sintéticas. Deveria, então, conseguir pensar o ensino como capaz de suscitar o avanço das fórmulas e das frases despendidas pelo professor. Assim, chegou por essa via da pedagogia ao conceito de *suplemento* e imaginou o seu receptor na sala de aula como alguém que se perde, que se encontra à deriva e, por isso, não estará nunca em condições de resumir o que ouve. O aluno, uma vez imerso nesse cenário, passaria a partilhar a sua posição “com o

louco, o tagarela e o matemático”.

Escritor é, para Barthes, “todo o destinador cuja ‘mensagem’ não pode ser resumida”. Assim concebida, “a relação docente” deveria subscrever o princípio segundo o qual o professor pode até expor um saber, falar sem parar, mas em plena consciência de que tal relação ocorre sempre diante de um “espelho vazio”, nunca sabendo o professor como o seu discurso será recebido. A única imagem garantida é a de que o seu discurso é “furado” pelo auditório no momento em que se pronuncia. O Outro cumpre uma função de reciprocidade que escoa o rigor, o saber, a ciência, o método do professor, fazendo-os existir no futuro como sobra, solavanco, desdobramento. Toma corpo aqui uma prática política que põe em crise os estereótipos comuns da linguagem, a *doxa* majoritária. Um novo tipo de ensino poderia consolidar-se em “termos de paradoxo”, sobre a “convicção” de que “um sistema que reclama por correções, translações, aberturas e denegações é mais útil do que uma ausência informulada de sistema” (BARTHES, 2004b, p. 385-396).

Desse sistema não fazia somente parte a quebra da hegemonia do discurso pelo professor que se dirige aos alunos. Envolvida pela fala, precedida ou não por ela, deveria considerar a direção dos silêncios mútuos, que o professor podia partilhar como grande compreensão silenciosa, estabelecida na *relação pedagógica*. Essa forma tinha o seu paralelo na escrita, pois o texto a ser trabalhado poderia ser dispensado das frivolidades que apontassem para um estilo. O texto, desembaraçado do que não lhe era necessário, afirmava-se sem se afirmar, como se confluísse em direção a uma potência coletiva. Nada como a redução do texto praticada pelo exercício maníaco do resumo, que devia ser recusado como escusa do pensamento, como fuga à escrita e como denegação do contrato estabelecido entre docente e alunos.

A fala com os seus silêncios equivalia, portanto, à escuta da sua condição de linguagem. Se o professor não escapava ao teatro da palavra, se a sua fala se oferecia para ser recebida sem saber sempre de que forma, era preciso que a fala se erguesse indo buscar o Outro, por definição indefinível, e o convidasse, quer para a errância, quer para o discurso inacabado, o único que valeria a pena seguir. A fala incompleta deveria lembrar, a cada passo, a sua natureza de linguagem, e a linguagem deveria ocupar o único lugar que estava reservado na relação docente, em função da qual professor e alunos volviam uma e outra vez, até encontrarem não a dissolução dos seus papéis, mas a fala permutável que lhes permitisse *flutuar* conjuntamente.

Na segunda série de aulas que organizou no Collège de France (entre fevereiro e junho de 1978), Barthes parece ter incorporado a figura *fantasmática*. Partiu do gênero gramatical Neutro, que tinha desaparecido da sua própria língua nativa, por desviar-se das questões da língua para as peripécias do discurso. Se, do ponto de vista semântico, o Neutro remetia à coisa, ao inanimado, no discurso barthesiano seria insuflado pelo exame de um conjunto de figuras – “a consciência”, “os ritos”, “a oscilação”, “a delicadeza”. “Não um dicionário de definições, mas de cintilações”, cada uma iniciando uma projeção que pudesse espriar-se a partir do ponto inicial numa “sequência inorganizada” (BARTHES, 2003c, p. 25), cuja digressão fundamentaria o desejo de evitar o curso magistral. Também incorporava o desejo de não ser mestre nem discípulo, como se as próprias palavras, além do objetivo pedagógico, se aproximassem de uma (est)ética de vida. A exuberância de remissões bibliográficas para cada figura, a sua variada proveniência geográfica e cronológica ou a união improvável dos mais distantes autores, conferiram ao Curso a anunciada *fantasia desejan*te para o ensino. Recomeçar do zero a cada assunto, esquecer o que se tinha dito, desviar e descarrilar prontamente, um certo despropósito à espreita, tudo isso radicava na fragmentação necessária dos inúmeros discursos existentes.

Essa potência digressiva tinha na contramão um propósito pedagógico nada casual: rejeitar as verdades dogmáticas, as intimidações, as sujeições, as dominações de toda a espécie, e toda a impotência incapaz de pensar no desejo do Outro. “A arrogância do discurso agride onde haja fé, certeza, vontade de agarrar, de dominar nem que seja por pedido insistente: o inventário dos discursos arrogantes seria infinito, do discurso político ao discurso publicitário, do discurso científico ao das ‘cenas’ [domésticas]” (BARTHES, 2003c, p. 314). O sujeito que se encontra no Neutro pode abster-se da correção em relação ao trabalho dos outros, um pouco à semelhança do mestre oriental que “realiza em silêncio diante do aluno o que o aluno deve realizar sozinho aos poucos” (p. 169).

Compreendendo a natureza das instituições e a sua vontade de poder (e nelas, as de ensino), Barthes ensaiava realizar, a cada momento, a pedagogia da *nuance*. O trabalho com as palavras sinônimas poderia sugerir, para os alunos, a criação de sentidos em relação às pequenas diferenças, fugindo ao “paradigma” dos sentidos opostos, do “sim” e do “não”, e do seu “binarismo implacável” (BARTHES, 2003c, p. 17). Pequenos inventários de palavras próximas, elas próprias fantasmas umas das outras, podiam ajudar a colocar os assuntos “em estado de variação contínua” (p. 25), libertando nos sentidos a compreensão da linguagem.

### 3 ESCREVER: A POÉTICA DO INTERTEXTO, DA ERRÂNCIA E DO INACABADO

Sabemos hoje que não é possível sustentar uma relação de determinação mecanicista entre o oral e o escrito. Há a mais ampla convergência em verificar que a desmultiplicação dos sistemas de escrita evidencia a autonomia do signo escrito, da imagem face à palavra. Amiúde se defende que as funções da linguagem presentes no texto escrito se baseiam mais na sua “autotextualidade que no seu contexto”, e que, “pelo contrário, o discurso oral se organiza em parte segundo a situação em que evolui”. Historicamente, a escrita foi-se afirmando muito mais enquanto instrumento da veridificação, ao serviço de sucessivos poderes, do que como dispositivo de análise ou de produção de novas interpretações e mundividências. Daqui irradiou a noção de que o escrito se venera como um objeto moral e parte de um contrato social: “exige que o observem e respeitem, mas em contrapartida marca a linguagem com um predicado raro, que esta não possuía por natureza: *é irrevogável*” (BARTHES; MARTY, 1987, p. 46 e 55).

Da sua geração, Barthes foi o investigador que mais atenção atribuiu à noção de que toda obra se dirige a uma fluidez impalpável quando passa a ser percebida como plataforma de interseção de outras escritas. É nessa pluralidade que ela mesma se torna corpo. Por mais variados que fossem os temas abordados, sempre tomou como adquirido que o intertexto era constitutivo de toda a enunciação. Que buscava a melhor forma de “colocar” a sua “própria produção de linguagem, no próprio infinito da linguagem”. A escrita – diferentemente da fala – permaneceu como núcleo central das suas pesquisas, tratando-se de “um sistema que se basta a si mesmo”, que suscita uma “interrogação inesgotável”, um trabalho, um vínculo e uma ligação perene ao caráter “permutatório da linguagem” (1974, p. 15). As considerações teóricas em torno dos processos de extrapolação ou da “ideia simples, mas essencial, de que o texto é inteiramente penetrado, envolvido de significância, que ele está completamente imerso numa espécie de *intersentido* infinito, que se estende entre a língua e o mundo”, sucederam-se entre finais dos anos 1940 e a sua morte repentina ocorrida no início da primavera de 1980 (2004c, p. 65, 103-104). Colecionar palavras e dispô-las sequencialmente a partir das proximidades, sutilezas e variações de sentido que exprimem entre si seria uma tarefa certamente entusiasmante e que nos levaria a contemplar um labirinto, sempre aberto a novos cruzamentos e justaposições.

Em 1967, publicou um artigo no *Times Literary Supplement*, intitulado “Da ciência à literatura”, no qual defendeu que toda a literatura estava contida no ato de escrever; que só este tinha a faculdade de efetivar a linguagem na sua plenitude. Somente quando se centrasse na análise da escrita enquanto prática, no escrever-se, poderia a ciência subverter as suas ilusões. A “noção de escritura” proposta rejeitava qualquer tipo de autoridade advinda do discurso científico, postulando “a ideia de que a linguagem é um vasto sistema em que não se privilegia nenhum código ou, se se preferir, nenhum é considerado central, e seus

departamentos mantêm uma relação de ‘hierarquia flutuante’ entre si”. Se o “discurso científico acredita ser um código superior; a escritura quer ser um código total que comporte suas próprias forças de destruição”. Só essa poderia quebrar “a imagem teológica imposta pela ciência, recusar o terror paterno espalhado pela ‘verdade’ abusiva dos conteúdos e dos raciocínios” (2004b, p. 8 e 10). Na coleção de imagens e fragmentos textuais que reuniu em *Roland Barthes por Roland Barthes*, deixou registrada a sua posição de princípio enquanto investigador, falando de si na terceira pessoa: “Ele se sente solidário com todo escrito cujo princípio é de que o sujeito é apenas um efeito de linguagem; ele imagina uma ciência muito vasta, na enunciação da qual o cientista se incluísse enfim – que seria a ciência dos efeitos de linguagem” (2003, p. 92).

Barthes é também aquele investigador que não se cansa de sublinhar que o texto deve ser tomado como o domínio por excelência de experimentação e de pluralidade. Para tanto, necessitou de “relativizar” as noções de escritor, de leitor e de crítico, mas, sobretudo, de distinguir entre obra e texto. A “a obra segura-se na mão”, é “um fragmento de substância, que ocupa alguma porção do espaço dos livros (por exemplo, numa biblioteca)”. Já o texto “mantém-se na linguagem” e era por isso entendido como um autêntico “campo metodológico”, que jamais poderia interromper o seu movimento constitutivo de atravessamento de outros textos. Colocava-se imediatamente para lá do limite da *doxa*: texto *paradoxal* (2004a, p. 67-69).

Em conversa com Maurice Nadeau, defendeu uma noção de texto que passava por reconhecer um sentido, mas, fundamentalmente, múltiplas “regressões de sentido”; este “vem, afasta-se, torna a passar para outro nível, e assim por diante”. Sugeriu inclusive que se pudesse recorrer à imagem nietzschiana do eterno retorno para falar do regresso do sentido, “como diferença e não como identidade” (BARTHES; NADEAU, 1974, p. 31). O escrevível do texto surgia-lhe tal qual um presente perpétuo em cujo interior se detectam a presença e a ação de uma multidão de intervenientes:

O Texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável). O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação. O plural do Texto deve-se, efetivamente, não à ambiguidade dos seus conteúdos, mas ao que se poderia chamar de pluralidade estereográfica dos significantes que o tecem (...). (BARTHES, 2004b, p. 71)

O seu diagnóstico visava compreender *como* e *onde* a civilização contemporânea fora capaz de engendrar e demarcar socialmente as figuras do autor e do leitor, bem como a interpretação legítima da obra, numa vigilância a tudo o que pudesse soar a citação, referência ou eco intertextual. A seu ver, foi por aí que se restringiu ao máximo o prazer da produção textual. E se o investimento passou a ser colocado na obra singular enquanto objeto

de consumo, havia agora que insistir na possibilidade teórica de executar um movimento de representação exatamente na direção contrária. Tudo passava por perceber em que consiste essa possibilidade de *jogar o texto jogando com o texto*, o que temos de fazer para que ele se possa repetir em nós como diferença e combinação única.

Barthes deve ser tomado como o teórico que opera a partir dos impasses e da tragicidade da escrita, e que até nos consegue comunicar intensamente, em *O grau zero da escrita*, “que a obra-prima moderna é impossível”, sendo também capaz, ao mesmo tempo, de nos fazer ler essas suas declarações terríveis com uma aliviada exigência, como uma oportunidade para nos adentrarmos na aventura da criação (BARTHES, 2000, p. 75-76). A escrita exige um saber vasto, competências técnicas muito variadas, mas ela só flui, só se consolida, quando o seu cultor é capaz de encontrar a forma de se opor ao que se conhece.

Em “Escrever, verbo intransitivo”, artigo muito referenciado pelos estudos em torno da análise do discurso, recorreu ao conceito linguístico de diátese, de voz, para tentar compreender “a maneira como o sujeito do verbo é afetado pelo processo”. “Escrever é hoje”, explicaria, “fazer-se o centro do processo de palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, é deixar o escritor no interior da escritura, mas a título de agente da ação”. Daí a importância de nos posicionarmos no plano de “um escrever médio” que indicasse a possibilidade de diminuir ao máximo a distância entre o escritor e a linguagem. Só dessa forma o sujeito se podia constituir “como imediatamente contemporâneo da escritura, efetuando-se e afetando-se por ela”, sem uma ordem ou procuração vinda do exterior. Barthes desafiou-nos dessa forma a assumirmo-nos tal qual o narrador proustiano, aquele “que só existe escrevendo”, a despeito da referência “a uma pseudolembrança” (2004b, p. 22-23). Noutra situação, defenderia que o valor intransitivo que a escrita conserva é da ordem da “perversão”, porquanto ela não procria, “não fornece produtos”, mas apenas se determina pelo “lado do gozo” (BARTHES; NADEAU, 1974, p. 32).

As múltiplas considerações em torno das relações linguagem-escrita conduziram Barthes diretamente ao tema da “Morte do autor” – título de um célebre artigo seu publicado, ainda em 1968, na revista *Manteia*. Defendeu a tese de que prover o autor da verdade ou do significado último de um texto correspondia a travá-lo como criador, bloqueando à nascença o devir da sua própria produção. Pelo contrário, a escrita deveria ser conjecturada como “esse neutro, esse composto, esse oblíquo”, pelo qual o sujeito foge, “o branco-e-preto em que se vem a perder toda a identidade, a começar pela do corpo que escreve”. *A escrita começa no momento em que o escritor morre*.

Nessa cruzada de demarcação das posições que sacralizavam o autor e o tomavam como a origem e a fonte autorizada de todo o significado, procurou os seus próprios antecessores. Logo divisou Mallarmé, figura que terá previsto “em toda a sua amplitude a

necessidade de colocar a própria linguagem no lugar daquele que era colocado seu proprietário”, mobilizando-se ao longo de várias décadas na busca alquímica “do livro total”. A sua poética não terá jamais abandonado esse programa teórico-performático de “suprimir o autor em proveito da escritura”, defendendo em conformidade que o texto transporta em si uma “impessoalidade prévia”.

Num longo período que se estendeu de 1866 a 1894, Mallarmé ter-se-á consagrado ao “pensamento sobre o Livro”, do qual restou apenas um manuscrito de duzentas páginas (BARTHES, 2004b, p. 59; 2005b, p. 116-117). Esse objeto fora concebido como um verdadeiro espaço de permutação: o texto era lido, e os espetadores iam mudando de lugar em cada momento. Também Proust, a despeito das suas celebradas análises de cunho “aparentemente psicológico”, se dera ao trabalho de “emaranhar inexoravelmente, por uma subtilização extrema, a relação do escritor com as suas personagens”, fazendo do narrador “não aquele que viu ou sentiu, nem mesmo aquele que escreve, mas aquele que vai escrever”.

Na interpretação barthesiana, *Em busca do tempo perdido* marca o momento em que a escrita moderna encontra a sua nova grande epopeia: “Mediante uma inversão radical, em lugar de colocar a vida no seu romance, como tão frequentemente se diz, Proust fez da sua própria vida uma obra de que o livro foi como que o modelo”. Na origem, aquela série constituída por “um tecido de fragmentos”, em que, embora houvesse algo semelhante a “uma arquitetura”, a narrativa se organizava não a partir da ordem do plano, mas sob o princípio do “retorno” ou da “mergulhia”.

Barthes entendia que a evocação do gesto da dupla Mallarmé-Proust seria suficiente para se começar a perceber como se vinha dando na modernidade o desaparecimento elocutório do poeta e do romancista em favor do “sujeito da enunciação”, o qual não preexiste ao seu discurso, mas antes se produz com ele, “aqui e agora”. As operações textuais disponibilizadas por Mallarmé e Proust constituem evidência bastante para compreendermos que não há nessa massa qualquer transposição de pensamento, “de registo, de representação, de pintura (como diziam os Clássicos)”; uma “performance” em andamento (BARTHES, 2004b, p. 60-61; 2005b, p. 125; 1974, p. 77).

Daqui derivaria uma posição que toma o discurso como objeto e que, para tanto, supõe o *a priori* da multiplicidade de relações entre enunciados. É ela que nos permite idear e produzir uma escrita apenas alimentada das suas necessidades internas, sem sujeito, princípio ou fim. Em lugar de permanecermos determinados em reconstituir o segredo da verdade que se esconde no autor, há então que procurar apreender o texto como um espaço de teatralização, de modo a fazer surgir um conjunto de múltiplas relações que possam integrar e fundir-se em domínios específicos, dando assim lugar a artefatos diferenciados. É *a ausência do autor que garante a continuidade e o avanço infinito da produção textual*. E o

que se aplica à literatura é também válido para a construção do conhecimento. Não existe qualquer possibilidade de irradiação social e proliferação do saber sem uma recusa consciente de associar o texto científico à indexação e estabilização ordenada da verdade.

#### **4 LER: DESEJAR O DESEJO DE ESCREVER**

Muitas vezes, e sem sentido provocatório, Barthes declarou não ser um grande leitor; era antes um leitor desenvolto, que abandonava qualquer volume sem culpa quando não o interessava e que vinha aos poucos se libertando do temor reverencial dos livros. “Sou incapaz, não desejoso, de resumir um livro, de fichá-lo apagando-me por detrás dele, mas, ao contrário, muito capaz, desejoso, de isolar certas frases, certos traços do livro, para os ingerir, como descontínuo” – declararia à revista *Le Magazine Littéraire* em 1975. A sua atitude geral era a de “deformar” um livro em seu próprio “proveito” (2004c, p. 268; 313-314). Como se lhe fosse incompreensível uma leitura que não suscitasse um mergulho direto nos seus próprios manuscritos.

A leitura seria a grande condutora do “desejo de escrever”, consubstanciando verdadeiramente uma “atividade produtiva”. Ainda naquele mesmo ano, na Writing Conference de Luchon, procurando ser inteiramente claro a esse respeito, afirmaria: “Não é que desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, “desejamos o ame-me que está em toda a escritura” (2004b, p. 30-40). Como se o isolamento e a volúpia, associados comumente à leitura, pudessem agora dar lugar à tomada de posse, melhor dito, a uma fruição que se há de traduzir num efetivo ato de domínio e de participação no espaço público através da palavra escrita. Encontrar o desejo que está na leitura implica, na concepção barthesiana, uma reflexão metodológica muito precisa e totalmente centrada nos mecanismos e nos resultados da apropriação textual.

Barthes convida-nos a manter bem viva, no interior de nós mesmos, uma perspectiva do desenvolvimento pessoal que implique promover a necessidade de um espaço-tempo cotidiano consagrado à leitura recorrente, seletiva, a uma releitura. Trata-se, a um tempo, de mastigar e tomar posse plena do texto que nos antecede e de saber como manter ativada, no plano teórico, a questão da abolição da propriedade do texto, trocando-a pelos nossos interesses e tópicos de investigação.

Idênticas preocupações já o haviam tomado, cerca de uma década antes, quando redigiu *Crítica e verdade*. Essa pequena monografia fora dominada pelo princípio de que “devemos ler como se escreve”. Roland Barthes mobilizara-se aí em mostrar que a moderna linguística elabora sobre as ambiguidades da linguagem, no sentido de as “instituir” – ao contrário da filologia clássica, cujo objetivo havia sido o de “fixar o sentido literal de um enunciado” –, terminando o último capítulo dessa monografia com um conjunto de

declarações contra o dogmatismo da cópia, da compilação, e em favor de uma “língua plural”, ou seja, da fratura do livro e do seu refazer, através do ato que em nós “remete para a obra o desejo de escrita que a gerou”. Convidava, assim, o próprio leitor a tocar o texto que lia “não com os olhos mas com a escrita”. Na ótica de Barthes, “só a leitura ama a obra, mantém com ela uma relação de desejo”, e “ler é desejar a obra, é pretender ser a obra, é recusar dobrar a obra fora de qualquer outra fala que não a própria fala da obra” (2007, p. 50-51 e 74).

No texto *O rumor da língua*, Barthes coloca, uma vez mais, a ênfase na leitura – “ler levantando a cabeça” (BARTHES, 1984, p. 27) – e sublinha nesse movimento aparentemente desinteressado aquilo que nele existe de atividade e de desejo: é “simultaneamente desrespeitadora, pois corta o texto, e enamorada, pois volta a ele e dele se alimenta” (p. 27). A atenção ao gesto da leitura marca a sua vontade de deter-se na atividade da leitura e não no leitor, posto que este não existe fora do texto. A leitura aparece como jogo, lugar, cena, atividade, implicando um gesto criativo, dispersivo e produtor de sentidos inéditos. Em *S/Z*, o seu apelo à prática da leitura realiza-se a partir de um esforço de captura desse movimento. Nesse livro, que resultou de um seminário de dois anos (1968-1969) com alunos de pós-graduação na *École Pratique des Hautes Études*, Barthes busca “uma teoria da leitura” (BARTHES, 1999b, p.27).

A partir de uma montagem textual feita, linha a linha, palavra a palavra, sobre uma novela menos conhecida de Balzac (1799-1850), *Sarrazine*, procura encontrar um método, detendo-se na meticulosa tarefa de “filmar a leitura em câmara lenta”. Enxergamos na potência metodológica de *S/Z*, que se realiza como a leitura da leitura que fazemos, como “o texto que escrevemos na nossa cabeça quando a levantamos”, a possibilidade de uma postura sensível do professor face à leitura escolar. Mais do que um método, acreditamos que “filmar” os gestos da leitura que se realizam na cena da sala de aula envolve uma sensibilidade pedagógica que reposiciona a leitura maçante, orientada pela repetição, pela ânsia do fechamento do sentido único e, no limite, centrada na idealização da figura do “Autor-Deus”. Filmar a leitura, capturando a dispersão, o jogo e a verdade lúdica que acontece com o corpo que lê. Essa seria a figura do professor, aquele que não fecha sentidos, antes pelo contrário, suscita o desejo da escrita ao acompanhar os alunos em seus movimentos de abertura e de dispersão. Dar lugar à dispersão na relação pedagógica implica reconhecer-se como uma falta – como um fantasma – e não como plenitude, o Pai, detentor de todos os sentidos.

O grande problema, agora, é fazer do leitor um escritor. No dia em que se chegue a fazer do leitor um escritor virtual ou potencial, todos os problemas de legibilidade desaparecerão. Se se lê um texto aparentemente ilegível, no movimento da sua escrita compreendemo-lo muito bem. Evidentemente, há que fazer toda uma transformação, quase diria uma educação; para isso é necessária uma transformação social (BARTHES; NADEAU, 1974, p. 36).

A questão da difusão, da expansão e da democratização das práticas de escrita – e com ela o imperativo do trabalho textual como prazer erótico – encaminhou Barthes para uma crítica ao modelo de socialização escolar que se vinha desenvolvendo no Ocidente. Nessa sua perspectiva, só glorificaremos algum texto no sentido de manifestar a sua essência, quando o pudermos ler como se estivéssemos nós próprios a escrevê-lo. “No meu entender”, afirmou sem rodeios, “há uma antinomia profunda e irreduzível entre a literatura como prática e a literatura como ensino”. Essa clivagem era “muito grave” porque se relacionava com “o problema que é talvez o mais candente hoje, o da transmissão do saber”. Se as estruturas de “alienação econômica” haviam sido estudadas e compreendidas, as da “alienação do saber” permaneciam intactas e imunes a qualquer questionamento sério.

Na figura do professor, apenas ressurgia uma fala rotatória em torno do mesmo punhado de invariantes – os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros, os séculos – que aparecem sempre atrelados a um significado transcendental, a uma estrutura elementar, a traços semelhantes, a uma lista oposicional. Se escrever decorre do ler – interrogava-se ele em dezembro de 1979, num curso a que deu o nome sintomático *A preparação do romance: A obra como vontade* –, como alguém “pode ler sem se sentir obrigado a escrever?”. E continuava com “a pergunta mais monstruosa” que se poderia razoavelmente formular: “Como pode haver muito mais leitores do que escritores?” E ainda: “Como se pode ser feliz lendo, e até constituir-se como grande Amador de leitura e, apesar disso, nunca passar ao Escrever?” Questões em série para sublinhar, afinal, que o “fenômeno banal” de haver muito mais gente que lê do que escreve “não é normal nem natural”; e que, ao contrário, devemos compreendê-lo como “historicamente determinado” (2005b, p. 29 e 341). Barthes postulava, uma vez mais, que toda a leitura é já, em si mesma, um “gesto de apropriação”, e que toda a escrita “é sempre uma reescrita”, uma deslocação coerente do que já está previamente expresso.

## **5 VIVER JUNTO: O SEMINÁRIO COMO FANTASIA E ALEGORIA COMUNITÁRIA**

Impõe-se por fim compreender como a máquina barthesiana corresponde a um processo de trabalho infinitamente expansivo. Ele próprio fala de uma “miragem” ou de como todo o trabalho de organização da citação supõe a “ordem do mais tarde”, um estado de carência que marca o modelo de relação que estabelecemos com o conhecimento. Então, com essa permanente vertigem recolectora das “leituras particulares, tópicas”, verificamos que o presente “é um tempo impossível”, porquanto a sincronia está sempre a produzir objetivamente a passagem do “prazer de ler” ao “desejo de escrever”, a engendrar uma deriva.

A disseminação do texto faz-se com os livros e os fragmentos de livro que se armazenam (BARTHES, 2003b, p. 267; 2005b, p. 12-13). *Método*, em Barthes, remete para um jogo, o pensamento do pensador, assim se aproximando tanto da *paideia* dos gregos – esse titubear entre “blocos de saber” – como da noção de violência e “de formação do pensamento sob a ação de forças seletivas”, do qual tanto falou Nietzsche. *Método* seria agora o nome do “engendramento da diferença”, de uma vontade de potência e já não “um protocolo de operações para obter um resultado” ou “a ideia de caminho reto”. Foi com esse entendimento que, no curso *Como viver junto: Simulações romanescas de alguns aspetos cotidianos*, ministrado no Collège de France no início de 1977, Roland Barthes exprimiu a necessidade que sentia, como investigador, de se colocar “do lado do não método”. Somos, então, aqueles que buscam ativamente a deriva, a dissociação como o equivalente da exploração de uma hipótese. Método é então da ordem da *produção* e não da *explicação*.

A dinâmica da alteridade, a relação um-com-o-outro ou o estar-a-ser-junto levaram Barthes a tecer um amplo conjunto de reflexões. Abordou o tema pedagógico por excelência, o de que as descobertas não se podem fazer sozinho. Referimo-nos à ideia de *seminário acadêmico*. Porventura ninguém como ele se entregou nas décadas que nos precedem a tentar compreender de que modo uma pequena comunidade universitária pode encontrar uma forma de desenvolver traços ativos de escuta, de esticar o tempo em todo o comprimento, de torná-lo regular e saltitante, a fim de que novos dossiês de saber e do pensamento crítico se possam abrir.

Barthes radicou-se numa conceção muito particular da *paideia*. Falou incansavelmente dela como “traçado excêntrico de possibilidades”. Nestes termos, não seríamos mais aqueles que prosseguiriam “um caminho” da vontade, da decisão, da premeditação ou do ir reto, mas os que se prosseguem “num caminho”, e que, por essa razão que lhes é exclusiva, podem expor aquilo que vão “encontrando a pouco e pouco”. Nesse paradigma do ensino e da aprendizagem, fundar um saber significa metamorfoseá-lo; cada figura está numa atitude de movimento não exaustivo, trabalhando “sem levar em conta o resultado”, na sua própria “tópica ou grade de lugares”; e mesmo quando alguma assume a posição de locutor deve tomar as suas afirmações como mais banais que as dos seus próprios ouvintes. Por consequência, esta pedagogia só pode chegar ao seu zénite se o professor tiver interiorizado o princípio de que aquilo que ele diz deve ser sempre “menos do que aquilo que ele suscita”. Com Barthes, a alegoria comunitária do seminário continua a distribuir as figuras da sala de aula à volta de uma mesa, mas descobre-as numa banalidade essencialmente não opressiva: as palavras vão-se sobrepondo, a “coisa vai-se fazendo”, mas não se compreende bem “ainda para onde ela vai”. Ensino, assim como método, é apenas aceitável “a título de miragem”, posto que essa “preparação” é “infinita, infinitamente expansiva” (BARTHES, 2003a, p. 261-267).

Foi ainda Barthes quem talvez mais meditou sobre o valor da “labilidade” e da “subtileza” na condução do seminário acadêmico. Sobre a importância, igualmente, de não temer a instabilidade emocional – agressão, fuga, cumplicidade, acoplamento – que se gera em torno do líder, como aliás o próprio observara nos relatos de prática que o psicanalista inglês Wilfred Bion (1897-1979) então fazia sobre a formação e os fenômenos de pequenos grupos. Pensar sobre objetivos comuns e variações de ritmo, tomar consciência dos limites nas relações interpessoais, imaginar como será possível regular a proximidade e a distância crítica – todas estas considerações colocam-nos face a uma pergunta de dificuldade maior, quiçá a pergunta fundamental: “Pode conceber-se um (pequeno grupo) sem *télos*?”

Roland Barthes encarou problemas pedagógicos como este no curso *Como viver junto*. O exercício obrigou-o a assumir perante a audiência que a pesquisa teria de se originar no seu próprio desejo, seguir aquela “figura da fantasia” que mais o assaltava desde a infância. Uma fantasia tão ativa quanto insatisfeita: mal uma ideia ou uma estrutura lhe aderira, parecendo colar-se nela como uma cola forte, logo vinha a necessidade de partir, de se despedir dela. Estudar, falar e ensinar podiam acercar-se da “angústia do abandono efetivo, da expatriação afetiva”. Como se não houvesse “a bela possibilidade de ideias completas”; tão só “a arma da coragem para enfrentar a noite (pensar num campo retirado, onde o cair da noite é verdadeiramente a ameaça do obscuro)”.

O curso consistia em tentar isolar esse momento paradoxal e tomá-lo como consubstancial também à própria história da ideia de comunidade. Barthes apresentou-se à sua plateia do Collège de France na qualidade de colecionador e analista de modalidades de práticas espirituais antigas como, por exemplo, as que a cultura monástica aprofundara, com o objetivo de atingir um outro patamar de entendimento acerca dos mecanismos da vinculação e da rotura comunitária. Porque está a nossa cultura repleta de experiências radicalmente intensas e prolongadas do viver junto sob o mesmo teto, mas o que nelas parece estar sempre em preparação e a cogitar-se é a própria partida? Como se constrói e de onde vem a pulsão da fuga, o movimento da errância intelectual?

Barthes decidiu, portanto, dirigir-se aos fundamentos da “utopia do agrupamento afetivo, à fantasia da comunidade idiorrítmica [cada qual ao seu ritmo]”, que sabia bem ser sua e imaginava fosse também a dos alunos que frequentavam o seu seminário. “Creio haver suficientemente, não justificado, mas assumido uma apresentação que consistirá, por assim dizer, em girar por cima do assunto (‘Viver-Junto’), muitas vezes de muito alto – sem saber ainda se poderei, alguma vez, pousar sobre ele” – afirmaria ainda na segunda aula deste curso. E logo prosseguiu: “Creio, de facto, que para haver uma relação de ensino que funcione, é preciso que aquele que fala saiba só um pouco mais do que aquele que escuta (às vezes, mesmo, sobre certos pontos, menos: são vai-e-vens)”. Tratava-se, assim, de propor uma “pesquisa em vias de se fazer e não uma aula” (2004b, p. 8, 39, 91-93 e 252-253).

Não esquecia, ainda assim, o que os alunos exigiam ao professor: que os conduzisse a uma boa integração profissional, que lhes explicasse as técnicas de pesquisa, que usasse a autoridade para transmitir um certo saber. Também o professor se colocava na expectativa em relação aos alunos: que eles lhe reconhecessem um papel, que o ajudassem a cumprir as regras do contrato com o seu empregador, que se deixassem seduzir pelas suas ideias e as levassem para paragens impensadas. Para tanto, era preciso que professor e alunos aceitassem a pluralidade das suas falas, que aceitassem uma fala resultante das suas falas, em que a desapropriação do que era dito se encontrava num nível da permuta que correspondia a uma suspensão das posições em função da maior das artes, a arte de viver.

Em simultâneo com o curso *Como viver junto*, decorreu o seminário *O que é manter [tenir] um discurso: pesquisa sobre a fala investida*, destinado a problematizar a função de professor. Nessa proposta, o professor encontrar-se-ia numa posição de questionamento. Saberia que no seminário se cumpre a “expressão de uma falta” e não mais a “asserção de uma plenitude” e, mais ainda, que “o tempo da fala excede o ato de fala”. Ante “a reunião regular de interlocutores” – assim definia Barthes o seminário –, o professor encarnaria a figura da “benevolência” e da “receptividade”, opondo-se com estas duas ferramentas do *despojamento* a todos os “códigos da violência” segregados pela cultura escolar: o par sábio-ignorante, bem como os julgamentos, as sujeições, os confrontos e as polémicas que, na educação como na cultura ou na política, surgem sempre em nome de uma *causa* ou de uma *escola de pensamento*.

Nesse exercício de suspensão, Barthes imaginou-se como o professor de quem emana uma “fala pacífica” e que promove o esquivamento (nunca total) face a essas práticas de terror “no trabalho da linguagem que a comunidade efetuará, semana após semana, para expulsar do discurso toda a esticomitia, e certa desapropriação da fala ou ainda *certa generalização do sujeito* (próxima desde então da escritura) poderá ser atingida”. É que aí “toda a relação dos corpos” fica distendida e desarmada, nada a ver, portanto, “com a embriaguez alcoólica, forma legal da violência no Ocidente”. Em cada “reunião da fala” havia que tentar alcançar uma verdadeira “arte de viver”. Enfim, naqueles que seriam “os limites mesmos do docente, tal qual ele é dado, tratar-se-ia de trabalhar para traçar pacientemente uma forma pura, a da flutuação”. Descortinava aí a possibilidade de desorientar “a lei, as necessidades da promoção, as obrigações do ofício (que nada impede desde então de honrar escrupulosamente), os imperativos do saber, o prestígio do método, a crítica ideológica” (2004b, p. 397-411). Surge-nos aqui uma forma diferente de estar nas instituições de ensino superior, como se a possibilidade real de fazer diferente tivesse de articular uma crítica aberta e destemida tanto à forma quanto aos mecanismos e efeitos de poder em que nos encontramos submergidos. Em Barthes (2004b, p. 401-402), a noção de contraponto foi devidamente assimilada e assumida:

Também seria preciso substituir o espaço magistral de outrora, que era afinal um espaço religioso (a palavra na cátedra, no alto, os ouvintes em baixo; são as ovelhas, o rebanho), por um espaço menos direito, menos euclidiano, onde ninguém, nem o professor nem os estudantes, estaria alguma vez em seu último lugar. Ver-se-ia então que o que se deve tornar reversível não são os ‘papéis’ sociais (de que adianta disputar a ‘autoridade’, o ‘direito’ de falar?), mas as regiões da fala. Onde está ela? Na locução? Na escuta? No retorno de uma e de outra? O problema não está em abolir a distinção das funções (o professor, o aluno: afinal, a ordem é uma garantia do prazer, ensinou-nos Sade), mas em proteger a instabilidade e, por assim dizer, a vertigem dos lugares de fala.

No artigo “Au séminaire” (1974), quando se encontrava ainda na École Pratique des Hautes Études, havia já aprofundado a sua compreensão da essência do viver junto. Esse foi o período da sua vida em que mais se sentiu estar a transformar os cursos em livros. Defendeu que a expressão no seminário teria de ser entendida tanto como “um locativo”, “um elogio” e até mesmo “uma dedicatória”. Propunha-se delimitar um lugar que não era “nem real nem fictício”, referindo-se à instituição acadêmica seminário “pelo modo utópico”. Era bem verdade que um grupo de investigadores se reunia com ele semanalmente em Paris, “que havia um aqui e agora”, mas estes advérbios, Barthes insistia em tomá-los como da “própria fantasia”. Foi, ainda assim, bastante preciso na descrição desse espaço: “A nossa assembleia é pequena, não por preocupação de intimidade, mas de complexidade: é necessário que à geometria grosseira dos grandes cursos públicos suceda uma topologia sutil das relações corporais, de que o saber seria o *pré-texto*”. Sendo-lhe necessária essa relação “transferencial” com a audiência, estava muito distante de ser uma relação segura. “Não digo o que sei, exponho o que faço; não estou envolto no discurso interminável do saber absoluto, não estou recolhido no silêncio terrificante do Examinador”; “não sou nem um sujeito sagrado (consagrado), nem um companheiro, mas apenas um regente, um operador de sessão, um regulador: aquele que dá regras, protocolos, não leis”. A ter algum “papel” no seminário era o de “libertar a cena” em que decorriam as “transferências horizontais”, importando-lhe não a relação dos ouvintes consigo, mas a deles entre si.

E aqui chegava à sua tese principal, que podemos tomar como nossa: “A famosa relação docente não é a relação de quem ensina, mas a relação dos ensinados entre si”. O espaço do seminário deixava de ser edipiano para se tornar no da “circulação dos desejos sutis, dos desejos móveis”. Era nessa reciprocidade relacional de tipo amoroso que o próprio seminário se tornava também um espaço textual, quer se desse pelo objetivo escrever um livro ou, de outra forma, decidisse tomar a sua própria prática de produção: o trabalho é sempre o da originalização e da produção da diferença e, por essa razão, nada há nele a representar, imitar ou copiar; todos os seus ritmos, os da fala e da anotação, são imprevisíveis.

A tese subsequente de Barthes era então a de que no seminário “todo o ensino” é “excluído” e deliberadamente “*frustrado*”, “nenhum saber é transmitido, mas um saber pode ser criado”. E sintetizava: “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 que passa o anel”. “A investigação nunca é mais do que o conjunto das pessoas que buscam (que se buscam?)” (2004b, p. 412-423).

## 6 NOTAS FINAIS

Os escritos de Roland Barthes, conforme fomos acompanhando, remetem-nos para a tarefa instantânea de tentar compreender como permanecemos afiliados, nas instituições de saber, a lógicas de poder e a regimes de conservação. Convida-nos a uma interminável tarefa crítica de análise e de decomposição da reverberação das certezas do tempo, no desejo de estabelecermos novas formas de vinculação, sem as quais a emergência de outras paisagens e relações sociais se torna impossível. Com o *desapossamento* das certezas sobre as instituições de poder-saber que habitamos, com o *desprendimento* face às formas discursivas nas quais se vão cristalizando os poderes, cresce também a possibilidade de transitar entre a escrita e a fala, a leitura e a vida conjunta *de um outro modo*.

A sensibilidade teórica de Barthes convoca e conecta entre si regimes e regiões muito diferentes da nossa cognição e da nossa afetividade. Ele foi, na realidade, capaz de articular planos e substâncias tão potencializadores que a máquina social da negatividade, que induz há séculos a produção da *mimesis* passiva do texto e da autocensura, nos parece contornável a partir de uma concepção teórica que se reivindica da artesanaria e, dessa forma, nos convida a assumir explicitamente as fontes que trazemos a nós, a nos consagrarmos às ligações que estas são capazes de gerar e no que carecem para se sustentar e avançar.

Para nos mantermos nessa posição de “aranha que se dissolve a si própria nas secreções construtivas da sua teia” (BARTHES, 1974, p. 112), ideia de submersão no texto reiterada ao longo deste artigo, precisamos de mais e mais teoria. Só esta estará em condições de colocar em suspensão a própria metalinguagem escolar-acadêmica do texto e de nos manter firmes sob o princípio de que tudo “está para ser deslindado e nada para ser decifrado”. A voz docente deve incidir sobre “texto, pesquisa e trabalho de texto” e dirigir-se célere contra a intuição, os fantasmas e as estruturas que o cercam (BARTHES, 2004b, p. 63).

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974.
- BARTHES, Roland. **Lição**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland. **Oeuvres complètes**: Livres, textes, entretiens. Paris: Seuil, 2002.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003a.
- BARTHES, Roland. **Como viver junto**: Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- BARTHES, Roland. **O Neutro**. Anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-78. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.
- BARTHES, Roland. **Inéditos**: Teoria (Vol. I). São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARTHES, Roland. **O grão da voz**: entrevistas (1962-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2004c.
- BARTHES, Roland. **A preparação do romance**: da vida à obra (Vol. I). São Paulo: Martins Fontes, 2005a.
- BARTHES, Roland. **A preparação do romance**: a obra como vontade (Vol. II). São Paulo: Martins Fontes, 2005b.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARTHES, Roland; MARTY, Eric. Oral/Escrito. In: ROMANO, Ruggiero (ed.), **Enciclopédia Einaudi** (Vol. XI, pp. 32-57). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.
- BARTHES, Roland; NADEAU, Maurice. Para/Ou onde vai a literatura. In: BARTHES, Roland et al. **Escrever...** Para quê? Para quem? (p. 9-39). Lisboa: Edições 70, 1974.

**Revisão Gramatical realizada por:** Patrícia Aragão  
**E-mail:** [contato@revisaotextual.com.br](mailto:contato@revisaotextual.com.br)