

A AULA REVISITADA: A PESQUISA E O ENSINO NA PERSPECTIVA DE ROLAND BARTHES

Irene Jeanete Lemos Gilberto¹

Resumo: Na *Aula Inaugural* proferida no Collège de France em 1977, Barthes propôs questões sobre o ensino e a pesquisa que ainda hoje são objeto de debate por parte de pesquisadores de diferentes áreas. Na área da educação, as reflexões trazidas por ele sobre a pesquisa e o papel do formador são vistas como contribuições importantes para se repensar metodologias de ensino e compreender o que significa a dialógica do processo de leitura e escrita. Na perspectiva de uma formação que ultrapasse a 'fixação dos saberes' e os determinantes da aprendizagem, o autor esboça nesse texto o desenho da complexidade como um dos caminhos possíveis para o ensino da literatura. É nessa perspectiva que o presente trabalho propõe o resgate desse texto de Barthes, no sentido de revisitar, no cenário da Aula, a complexidade proposta pelo autor e as novas maneiras de pensar o ensino e a formação.

Palavras-chave: Pesquisa; Ensino de literatura; Metodologia

INTRODUÇÃO

O discurso da *Aula Inaugural (Leçon)*, proferido por Roland Barthes em 1977 por ocasião da posse como professor da cadeira de semiologia no *Collège de France*, juntamente com outros estudos desenvolvidos nos três seminários por ele ministrados na mesma instituição durante o período de 1977 a 1980, traz questões que ainda são objeto de debate entre pesquisadores de diferentes áreas. Na área da educação, as contribuições de Barthes para estudos sobre o ensino, a pesquisa e o papel do formador têm propiciado reflexões para se repensar metodologias voltadas para uma formação crítica. A *Aula* configura-se, assim, como uma proposta de formação, em que a objetividade e a subjetividade associam-se no processo dialógico da leitura e da escrita, abrindo caminhos para a compreensão das práticas de ensino e de pesquisa.

¹ Doutora em Letras (USP-SP), docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos.

O primeiro aspecto da *Aula* diz respeito à perspectiva transformadora das práticas vigentes em relação ao ensino da literatura, centradas na 'fixação dos saberes'. Barthes (1992) abre a *Leçon*, na perspectiva de um novo tempo de formação, no qual vislumbra a possibilidade de 'sonhar alto a pesquisa', conforme expressa em seu discurso: “[...] o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar - eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa - não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido” (BARTHES, 1992, p. 05).

No referido texto, entende que o ensino da literatura, 'dilacerado até o cansaço', está muito distante de um olhar crítico e transformador que essa disciplina pode propiciar, visto que propicia conhecimentos e “[...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles [...]” (BARTHES, 1992, p.09). Na perspectiva de uma formação libertadora dos métodos atrelados à 'fixação dos saberes', o autor esboça na *Aula* o desenho da complexidade como um dos caminhos possíveis para a formação crítica por meio da literatura, em se tratando de uma disciplina na qual “[...] todas as ciências estão presentes [...]” (BARTHES, 1992, p.12). É nessa perspectiva que o presente trabalho propõe, no cenário da *Aula*, revisar os métodos propostos pelo autor para pensar o ensino e a formação por meio da literatura.

1 NA CONTRAMÃO DAS FORMAS DISCURSIVAS DE PODER: O CENÁRIO EDUCACIONAL EM QUE A AULA SE INSCREVE

Em seu estudo sobre a história do ensino superior na França, especificamente em relação à década de 1970 a 1980, Picard (2010, p. 146) afirma que esse período pode ser considerado privilegiado para a história do ensino superior francês, visto ter representado um momento de abertura a novas propostas em relação ao ensino, ao corpo docente e às atividades científicas, especificamente, ao desenvolvimento da pesquisa. Com base na obra de Christophe Charle (1994, p. 148) que trata do ensino superior francês, Picard (2010) sinaliza que, no referido período, “[...] as disciplinas

acadêmicas se percebem (e são percebidas) como ciências, provenientes, portanto, mais de uma lógica própria à atividade científica do que de um processo de construção no âmago de um dispositivo de ensino [...]”. Ou seja, trata-se de um modelo de ensino mais voltado ao estudo da história intelectual e de sua produção do que propriamente à “[...] reflexão sobre o papel do ensino em sua construção” (PICARD, 2010, p.148). Essa questão é abordada por Barthes (1971, p.11), quando afirma que “[...] *la exigencia teórica que se revela actualmente en algunos de entre nosotros es una exigência ligada a una situación histórica y política determinada*”. Para o autor, há uma correspondência histórica entre a sociedade e a atividade teórica. No caso do ensino da literatura, essa relação se configura nos métodos disciplinares inerentes aos estudos literários, questão que ele debate na *Aula*.

Observe-se que ideias divergentes, contrárias ou complementares a essa encontraram abrigo em instituições semelhantes ao *Collège de France*, que propiciaram a pensadores como Roland Barthes desenvolver novas abordagens sobre temáticas contemporâneas e, assim, incentivar novos debates que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento crítico e da teoria, especificamente no campo das Letras e das Ciências Humanas. A esse respeito, Picard (2010, p. 149), em seu estudo sobre as instituições do ensino superior francês, assinala:

Por muito tempo relegada a uma genealogia das ideias, a história das disciplinas provenientes das Letras e das Ciências Humanas se renovou profundamente nos últimos vinte anos. Devido ao impulso das pesquisas sobre os processos de inovação desenvolvidos pela história das ciências anglo-saxã, ela centrou-se na análise dos mecanismos de institucionalização das disciplinas acadêmicas. O interesse polarizou-se na construção institucional, social e epistemológica em funcionamento em cada espaço disciplinar. Trata-se de compreender o 'momento', as condições e as formas nas quais um novo campo do saber chega a constituir-se em um espaço institucional de definição, de produção e de difusão da ciência.

Abertos a um público interessado, os Seminários oferecidos no *Collège de France* configuram-se como esse espaço institucional a que se refere Picard (2010), no qual se faz premente o papel da pesquisa para o desenvolvimento de novos métodos de ensino, voltados à formação dos estudantes e ao incentivo a novas reflexões, novas abordagens e à elaboração de novas teorias sobre temas contemporâneos. É nessa direção que se compreende a expressão de Barthes (1992) quando, no discurso da Aula, refere-se à possibilidade de 'sonhar alto', posto que, na condição de professor-pesquisador convidado, poderia tratar de temáticas que até aí não tinham sido privilegiadas nos estudos literários e na cultura contemporânea.

No que tange às novas práticas para os estudos das disciplinas, Picard (2010, p. 150) afirma:

Os trabalhos que as concernem prendem-se, então, a esclarecer os procedimentos de construção e de distinção disciplinar: elaboração de uma linguagem, de práticas de pesquisa e de práticas pedagógicas; definição dos limites do espaço intelectual pertinente ao estudo das matérias estudadas, das teses e dos ensinamentos; análise das modalidades de recrutamento, da composição social do grupo, de sua evolução e da importância de suas ligações.

Na perspectiva de uma leitura crítica da literatura que integrasse arte e ciência, Barthes (1992) tece o caminho pedagógico que desenvolveu nos três seminários ministrados no *Collège de France* durante o período de 1977 a 1980. Esse projeto pedagógico se insere no conjunto do pensamento crítico do autor e nos desafios a que se propõe como professor e pesquisador: desenvolver um método de ensino próximo do diálogo socrático; abordar temas considerados profanos pela academia, a exemplo do seu estudo sobre a moda; abrir caminhos para os estudos semiológicos.

Em relação à disciplina como categoria organizadora dentro do conhecimento científico, Morin (2000) afirma que as disciplinas têm uma história que está inscrita na universidade e na sociedade. De acordo com

este autor, “[...] a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica” (MORIN, 2004, p.150).

Ao assumir a cátedra no *Collège de France*, Barthes (1992) propõe o diálogo como método de ensino, em vista da crise por que passava o ensino francês, da mudança de valores e das expectativas dos estudantes da época.

Por outro lado, e em seguida, maio de 68 manifestou a crise do ensino: os valores antigos não se transmitem mais, não circulam mais, não impressionam mais; a literatura está dessacralizada, as instituições estão impotentes para protegê-la e impô-la como o modelo implícito do humano (BARTHES, 1992, p. 19).

Na perspectiva de Barthes (1992), a reflexividade configura-se como o método que melhor expressa a capacidade do pensamento humano. Essa proposta é, de certa forma, retomada por Morin (2004, p. 59), quando afirma: “[...] conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Trazido o conceito para a educação, Alarcão (2005, p.45) nos mostra que “[...] se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”.

Na contramão das ideias reprodutivistas e das práticas vigentes em relação ao ensino da literatura, Barthes (1992) tece a crítica dos métodos externos, voltados ao estudo geral da literatura ou a aspectos biográficos e propõe a reflexividade como uma forma de compreensão da escritura. Para o autor, a literatura não pode ser estudada como “[...] um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino”, tendo em vista que se trata “[...] de uma prática: a prática de escrever” (BARTHES, 1992, p. 08).

A proposta inovadora estava posta: o estudo da literatura é o estudo do texto literário e a subsequente escritura, sendo que o papel do crítico/teórico é o de 'seguir as pegadas' do texto literário, definido por ele como "[...] o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro" (BARTHES, 1992, p. 08).

Sua tese, no discurso da *Aula*, tem como centro o estudo da linguagem literária e as possibilidades infinitas de reflexividade que ela encerra, conforme define na *Leçon*: a literatura "[...] engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático" (BARTHES, 1992, p.09). Defende, assim, a literatura como disciplina que, por seus múltiplos saberes, envolve diversidade de saberes e de áreas do conhecimento: "[...] essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*" (BARTHES, 1992, p.08).

Novas práticas pressupõem um modo diferenciado de olhar o objeto de estudo, a começar pelo questionamento sobre o que significa ser docente no *Collège de France*. No discurso da *Aula*, ao mesmo em que declara sua satisfação por ter sido convidado a integrar o grupo de professores, Barthes (1992) define-se como o 'sujeito impuro', inserido em uma instituição reconhecidamente voltada para a "a ciência, o saber, o rigor e a invenção disciplinada" (BARTHES, 1992, p.04). Essas questões revestem-se de suma importância no que diz respeito à valorização de intelectuais como Barthes no sistema educacional francês.

Uma outra alegria me vem hoje, mais grave porque mais responsável: a de entrar num lugar que pode ser dito rigorosamente: *fora do poder*. Pois se me é permitido interpretar, por minha vez, o Colégio, direi que, na ordem das instituições, ele é como uma das

últimas astúcias da História; a honra é geralmente uma sobra do poder; aqui, ela é sua subtração, sua parte intocada: o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar - eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa (BARTHES, 1992, p 05).

O processo segundo o qual o próprio autor se reconhece como sujeito, está diretamente ligado à relação entre discurso do ensino e poder: “[...] chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe” (BARTHES, 1992, p.06). Trazendo essa questão para o projeto dos Seminários, afirma: “[...] quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar” (BARTHES, 1992, p. 05). Ou seja: o autor propõe um projeto que se traduz na mudança de paradigma em relação ao ensino da literatura, tendo em vista que “[...] 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”. Nesta direção, defende alguns princípios, entre eles, a liberdade e a autoria, questionando os discursos limitados aos ‘saberes dirigidos’, às pressões das ‘demandas tecnocráticas’ externas à universidade e à crítica que restringia o estudo da literatura aos estudos biográficos ou historiográficos.

Dessa forma, o autor centra os estudos da literatura na linguagem, tomando por base a semiologia, método mais apropriado para o estudo da literatura. Na sua perspectiva, “[...] o semiólogo seria, em suma, um artista (essa palavra não é aqui nem gloriosa, nem desdenhosa: refere-se somente a uma tipologia): ele joga com os signos como um logro consciente, cuja fascinação saboreia, quer fazer saborear e compreender” (BARTHES, 1992, p.18). O sentido da descoberta que desafia o semiólogo e que corresponde ao diálogo com a incerteza, de que nos fala Morin (2004), assume, no pensamento de Barthes (1992), a fronteira entre o discurso da ciência e o discurso da escritura: “[...] o discurso da ciência - ou segundo certo discurso da ciência - o saber é um enunciado; na escritura, ele é uma enunciação”

(BARTHES, 1992, p.09). Trata-se, portanto, de discursos distintos, com finalidades distintas, visto que o discurso da ciência está voltado para o significado, e, portanto, encerra-se em si mesmo, em contraposição à escritura que se elege "[...] como reino del significante" (BARTHES, 1971, p.12). Ainda de acordo com o autor, o discurso sobre o literário assemelha-se às verdades no discurso da ciência: estas "[...] não são eternas: são valores que sobem e descem numa Bolsa, a Bolsa da História" (BARTHES, 1992, p.13).

2 O PROJETO DA AULA: A INTERRELAÇÃO ENTRE O DIÁLOGO, A PESQUISA E O CONHECIMENTO

Na entrevista concedida a Otto Hahn para a Revista VH 101, Barthes (1971, p. 07) defende que a teoria não pode ser confundida com abstração, mas também não se opõe ao concreto. No diálogo que estabelece com seu entrevistador, aproxima o discurso teórico do texto literário, defendendo que a teoria compreende um discurso complexo e reflexivo e identifica-se, no fundo, com a escritura.

[...] la palabra teoría conota comúnmente un discurso seguido, una relación seguida, podríamos decir de modelo filosófico clásico, una exposición de tipo disertativo con todas las implicaciones de imperativos de razonamiento y de vocabulário que esto supone. Contra esto, imaginaría fácilmente e incluso desearía, que discursos evidentemente nuevos, asumisen un cierto discontinuo, una cierta naturaleza fragmentaria de la exposición, casi análogos a los enunciados de tipo aforístico o poético, y que estos discursos pudiesen constituir un discurso fundamentalmente teórico (BARTHES, 1971, p. 08).

Nessa entrevista, Barthes (1971) considera que a escritura tem uma dimensão teórica e que "[...] la teoría es lo que hace avazar el trabajo, la investigación, sin dejarse encerrar en un significado que ahora se denomina 'trascendental', se trate de Diós o se trate de la ratio, la razón, o se trate de la ciencia (BARTHES, 1971, p. 12).

O método de ensino em que a palavra toma tons diversos e adquire formas não previsíveis está no centro da concepção da proposta da *Aula*, cujo discurso compreende um contínuo diálogo, permeado de digressões e de fragmentações. Este discurso remete, por sua vez, a questões mais antigas centradas em métodos de ensino, em processos formativos e no modo como o autor vislumbra a subversão profunda - e necessária - ao ensino, à crítica literária e à teoria.

Pois se me é permitido interpretar, por minha vez, o Colégio, direi que, na ordem das instituições, ele é como uma das últimas astúcias da História; a honra é geralmente uma sobra do poder; aqui, ela é sua subtração, sua parte intocada: o professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar - eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa - não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido: privilégio enorme, quase injusto, num momento em que o ensino das letras está dilacerado até o cansaço, entre as pressões da demanda tecnocrática e o desejo revolucionário de seus estudantes (BARTHES, 1992, p.09).

Na contramão das formas discursivas de poder, o autor considera que não se trata de “[...] colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas”, posto que “[...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (*saber e sabor* têm, em latim, a mesma etimologia)” (BARTHES, 1992, p.10). Sob esse aspecto, considera que a semiologia poderá ser uma ferramenta auxiliar a outras disciplinas, embora não se constitua como disciplina. Assim, afirma que

[...] a semiologia não está num papel de substituição com relação a nenhuma disciplina; eu desejaria que a semiologia não tomasse aqui o lugar de nenhuma outra pesquisa, mas, pelo contrário, que ela as ajudasse a todas, que tivesse por sede uma espécie de cadeira móvel, curinga do saber de hoje, como o próprio signo o é de todo discurso (BARTHES, 1992, p.18).

Na concepção de Barthes (1992), a semiologia não é uma disciplina, mas constitui um método de estudo que pode propiciar a interrelação dos

saberes e a interarticulação das ciências. Ela se configura como uma imagem em movimento, conforme expressa na *Aula*:

[...] a viagem que permite desembarcar numa paisagem livre por desesperança: nem anjos nem dragões estão mais lá para defendê-la; o olhar pode então voltar-se, não sem perversidade, para coisas antigas e belas, cujo significado é abstrato, perempto: momento ao mesmo tempo decadente e profético, momento de suave apocalipse, momento histórico do maior gozo (BARTHES, 1992, p.19).

Barthes tem a visão clara das mudanças por que passa a sociedade e o que essas mudanças significam para o ensino da literatura. Sob esse aspecto, deixa claro que não é mais possível repetir o discurso fechado de métodos deterministas de ensino determinista, mas pensar em um método que possa identificar-se com a própria linguagem que estuda, e que se traduz em um novo paradigma cognitivo que tem a sua força no movimento da leitura e da escritura.

[...] E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a *excursão* (BARTHES, 1992, p.19).

Esse rio/discurso - para usar a imagem do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto (1986) - configura-se no movimento das digressões e dos fragmentos que compõem os textos de Barthes (1992), nas questões reiteradamente retomadas pelo autor no curso/discurso de suas obras. Em seu estudo sobre a escuta, Barthes (1990) nos fala de três tipos de escuta: a escuta como ato fisiológico; a escuta como decifração e a escuta que se desenvolve no espaço intersubjetivo. No movimento da *Aula*, a fala e a escuta não visam, conforme afirma o autor, "[...] signos determinados, classificados: não aquilo que é dito, ou emitido, mas aquele que fala, aquele que emite; deve ser desenvolvida em um espaço intersubjetivo, em que 'escuto' na verdade quer dizer 'escuta-me' [...]" (BARTHES, 1990, p.217).

Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz (BARTHES, 1992, p.20).

A excursão é essa viagem que o pensador/escritor realiza, propiciada pela escritura, e que traduz o momento em que novas relações sociais de produção se apresentam ao professor de literatura. Corresponde, assim, ao movimento das idas e vindas do sujeito, em que se destaca a abordagem reflexiva que exige, por sua vez, a participação ativa do ouvinte, desenvolvida no espaço intersubjetivo do 'escuto'/'escuta-me'.

Na acepção de Barthes (1992), a pesquisa configura-se como um método de ensino que problematiza questões de linguagem, situando-as em um horizonte mais amplo. Trata-se de um método que possibilita repensar a teoria e que, para Barthes (1971, p.09) “[...] *en el fondo, es un discurso completo, es decir reflexivo, pero en estado de prórroga permanente*”. Dessa forma, a dinâmica da *Aula* é posta à prova: o saber que vem da prática transforma-se na teoria. No dizer do autor,

No se trata de encerrar una verdad en una teoría. Pero es necesario que el discurso, pensándose a sí mismo en tanto que signifiante, y autocriticándose en tanto que discurso, escape a las dos imposiciones que señalaba a principio, a saber, la abstracción, y la ilación discursiva. Me pregunto si, en última instancia, no podría identificar-se teoría y escritura (BARTHES, 1971, p.09).

Na *Aula*, observa-se também que a mudança ocorre no sujeito, na percepção profunda com que trata as transformações do cotidiano. Esse aspecto nos oferece a verdadeira lição: transformar-se para transformar.

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, 1992, p.21).

A desconstrução dos saberes está no cerne da semiologia que, segundo o autor é a 'desconstrução da linguística': "[...] em certo sentido, e bem paradoxalmente, toda a semiologia, aquela que se busca e já se impõe como ciência positiva dos signos, e que se desenvolve em revistas, associações, universidades e centros de estudos" (BARTHES, 1992, p. 15).

A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da linguística, a corrupção imediata da mensagem: nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa (BARTHES, 1992, p. 15).

CONSIDERAÇÕES

As lições de Barthes proferidas nos Seminários realizados no *Collège de France* suscitam, entre os educadores, reflexões sobre o ensino e os processos formativos. Entre elas, a noção de disciplina, tida na época como um objeto isolado e autossuficiente, e que, no contraponto do pensamento de Barthes, traduz-se no movimento contínuo de ruptura e desconstrução. E esse movimento exige, por sua vez, que se repense o método de ensino da literatura, traduzida pelo autor na imagem da viagem que a semiologia propicia ao estudo do texto literário "[...] não porque ela (a semiologia) negue o signo, mas porque nega que seja possível atribuir-lhe caracteres positivos, fixos, a-históricos, a-corpóreos [...]" (BARTHES, 1992, p. 16).

A *Aula* nos faz pensar sobre o papel da pesquisa na formação e o significado da dialogia no processo de leitura e escritura. A um ensino delimitado por fios condutores da aprendizagem, Barthes (1992) propõe a ampliação de horizontes dos saberes, em vista do campo incomensurável da linguagem literária. Da *Leçon*, extraímos inúmeras lições, porém a mais

forte diz respeito à liberdade do discurso de um pensador, maestro da linguagem, que organizou e orquestrou a pluralidade de vozes dos discursos, entre elas, a voz participante do sujeito no jogo de produção de sentidos. Tal como expressou o autor no texto sobre a música de Beethoven:

Assim como a leitura do texto moderno (pelo menos tal como a postulamos) não consiste em receber, em conhecer ou em sentir um texto, e sim em reescrevê-lo, em transpassar sua escritura com uma nova inscrição, também assim ler esse Beethoven é operar sua música, atraí-la (o que não é difícil) para uma práxis desconhecida (BARTHES, 1990, p. 234).

No discurso pedagógico de Barthes (1992), subjaz a proposta de um método de ensino que está no cerne de formação sonhada por muitos educadores e com a qual nos identificamos, quando ouvimos ecoar na voz deste pensador: “[...] 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*” (BARTHES, 1992, p.21). Ou seja: ‘desaprender’ para reaprender e para transformar.

THE LESSON REVISITED: RESEARCH AND TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF ROLAND BARTHES

Abstract: In his *Lesson* delivered at Collège de France in 1977, Barthes raised issues on teaching and research that are still being debated by researchers from different areas. In education, the reflections he proposed upon research and the teacher's role are regarded as important contributions to rethinking teaching methodologies and understanding what the dialogics of the reading and writing process means. Taking into account teaching beyond knowledge fixation and the determinants of learning, the author sketches the drawing of complexity as one of the possible ways to teach literature. It is from this viewpoint that this paper proposes the review of this text by Barthes in order to revisit complexity as proposed by the author in his *Lecture* as well as the new ways of considering education and teaching.

Keywords: Research; Literature teaching; Methodology

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BARTHES, Roland et alii. *La teoría*. 13 entrevistas conduzidas por Otto Hahn, Françoise Essellier, Brigitte Devismes y Solange Lane para a revista VH101. Traducción: Carmen Artal. Barcelona: Editorial Anagrama, 1971.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CHARLE, Christophe; FERRÉ, Régine(dir.). *Le Personnel de l'enseignement supérieur aux XIXème et XXème siècles*. Paris: Éditions du CNRS, 1985.

MELLO NETO, João Cabral. *Poesias completas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1986.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PICARD, Emmanuelle. A história do ensino superior francês. Por uma abordagem global. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 145-155, maio/ago. 2010.