



textos
www.aprendretextos.com

Capítol de
llibre

PUBLICACIONES

Letrados antes que
alfabetizados

1993

Com citar el document:

Teberosky, A. (1993). Letrados antes que alfabetizados. En: A. Teberosky. **Aprender a escribir** (págs. 47-58). Barcelona: Horsori. Disponible en www.aprendretextos.com



ANA TEBEROSKY

APRENDIENDO A ESCRIBIR

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

EL SABER DE LOS NIÑOS

III. «LETRADOS» ANTES QUE «ALFABETIZADOS»

Todo autor de un libro de temas educativos tiene ideas sobre cómo comenzar la enseñanza de la materia de que trata. En nuestro caso particular, estamos convencidas de la conveniencia de comenzar la enseñanza por el lenguaje escrito y no por las unidades y las reglas de la escritura. Basamos nuestra convicción en algunas evidencias a las que llegamos después de superar muchos prejuicios. Dos de ellos fueron los que impidieron que, hasta no hace mucho tiempo, pudiéramos ver las cosas de otra manera. En primer lugar, fue necesario superar la idea de que la escritura y la lectura eran exclusivamente materias escolares, para preguntarse qué saben los niños antes de que se les enseñe a escribir en la escuela. En segundo lugar, fue necesario disociar el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la habilidad para leer y escribir, para averiguar cuán «letrados» eran los niños aun antes de ser «alfabetizados».

En nuestras sociedades actuales es evidente que el lenguaje escrito circula también fuera de la galaxia Gutenberg, de manera independiente a su manifestación gráfica. Pero antes de llegar a su estado actual, la escritura tuvo la función de fijar, registrar y archivar el lenguaje que hoy conocemos y reconocemos como lenguaje escrito, aunque a veces en la contraposición entre «oral» y «escrito» solemos olvidar que se trata de uno solo y mismo «lenguaje» con dos variedades entre las cuales lo escrito selecciona una de ellas.

Habiendo superado los prejuicios y en función de las evidencias, podemos también reconocer en los niños pre-escolares, y también los

adultos analfabetos, la capacidad para producir y reproducir de forma más o menos fija las características principales del lenguaje escrito, aunque no tengan la habilidad de escribirlo materialmente. Para compartir estas evidencias expondremos primero unos ejemplos de reproducción de lenguaje escrito y luego reflexionaremos sobre las razones que sostienen este argumento.

Reproduciendo el lenguaje de los cuentos

Los niños y niñas a los que nos referimos tenían 5 años cuando comenzaron a reproducir un cuento recientemente memorizado. Aunque no sabían leer en sentido estricto, podían reproducir el texto a partir de dos fuentes de información: de las imágenes del cuento y de la versión leída previamente por la maestra —quien había tomado especial cuidado en hacerles participar de las relaciones entre la enunciación, lo escrito y la imagen—. El texto memorizado es una variación respecto al texto-fuente, con elementos que se conservan y elementos que se modifican.

La maestra se sienta junto a los niños para realizar una actividad de lectura compartida. La actividad se desarrolla durante tres sesiones, a razón de una cada tres o cuatro días, al cabo de las cuales con frecuencia los niños pueden recitar el cuento por sí mismos. El procedimiento, muy frecuente tanto en la familia como en las escuelas que hacen lectura compartida, es el siguiente: la maestra lee el cuento, los niños escuchan y miran las imágenes.

En la memorización de este texto algunos factores deben haber jugado un papel importante: factores derivados de la situación, como la presencia del soporte de la imagen que sostenía la organización del cuento; factores derivados del tipo de texto, un texto narrativo. Lo memorizado, como puede comprobarse, no es sólo el sentido del texto-fuente sino también algunas de sus expresiones, las «mismas palabras» que fueron oídas de la voz de la maestra.

Lo siguiente es un extracto de la versión leída por la maestra y de la versión de Daniela a partir de haber memorizado el texto leído. Todo el texto se presentaba en dos páginas seguidas. En la transcripción se ha optado por una disposición en líneas: la separación en líneas numeradas corresponde a las pausas hechas por la maestra al leer. Aunque no seamos conscientes, tanto en el habla como en la lectura en voz alta, producimos cortes que frecuentemente están limitados por unidades sintácticas y de entonación. Dichas unidades no tienen una medida estándar.

En esta ocasión, Daniela reprodujo el cuento después de haberlo oído durante tres sesiones. En el texto-fuente hay alrededor de 380

palabras, Daniela con la ayuda de la maestra para memorizar todo el cuento, reprodujo alrededor de 220 palabras. Ambas versiones fueron producidas en catalán. Hemos decidido conservar la versión en su lengua original, el catalán, porque pensamos que nuestros lectores pueden comprender bien el objetivo de resaltar las relaciones entre el texto-fuente y las variaciones de los niños. El subrayado corresponde a los elementos que de forma más literal se han conservado del texto-fuente.

Texto-fuente (De acuerdo a la lectura hecha por la maestra)

1. EL LLEÓ, LA LLEONA, EL BOU, EL CAVALL I LA GUILLA.
2. Vet aquí que una vegada el lleó volia deixar a la lleona
3. i van tenir fortes disputes;
4. la lleona li deia: Em vols deixar a mi per anar-te'n amb una altre.
5. A veure, digues, per que em vols deixar?
6. Por que puts.
7. No pudo, mentider, més que mentider, això es una excusa.
8. Després de molta mossega van decidir cridar un consell de tres besties,
9. perque determinessin quin dels dos tenia raó i si la lleona podia o no.
10. Van escollir el bou, el cavall i la guilla
11. per considerar que eren els més entenimentats de tot el bestiar.
12. El primer de tots a donar el parer va ésser el bou que va acostar-se ben bé a la lleona,
13. la va ben olorar per tot arreu
14. i va exclamar: Per mi, put.
15. I la lleona va fer un bot tota furiosa
16. i va dir al bou: Que dius ara gosat, atrevit, remaleit,
17. així tens l'atreviment de fer quedar malament a la teva reina?
Doncs té, ací tens la paga.
18. I li va ventar una bufetada i un esgarrapada tant fortes que el bou va caure a terra mort!
19. Aleshores tocava el torn al cavall, que va acostar-se ben bé a la lleona, la va ben olorar de per tot arreu
20. i va dir: Per a mi no put
21. En setir aquestes paraules, el lleó va fer un bot de rabia, va encarar-se amb el cavall
22. i li va dir: Que dius ara gosat, atrevit, remaleit,
23. així goses fer quedar malament al teu rei
24. doncs té, ací tens la paga.
25. I li va ventar una bufetada i una esgarrapada que el va fer caure a terra mort.
26. Aleshores va tocar el torn a la guilla que va ben acostar-se a la lleona
27. la va ben olorar i reolorar de pertot arreu, vegades i més vegades i encara més vegades

28. i quan ja estava tipa d'olorar va dir: Jo, pobreta de mi, no puc dir ni que no ni que si
29. perquè no sento res de tant refredada queestic.

Versión de la niña.

1. EL LLEÓ, LA LLEONA, EL BOU, EL CAVALL I LA GUILLA.
2. *Vet aquí una vegada un lleó i una lleona*
5. *el lleó va dir*
6. Fas pudor, fas pudor
7. *I la lleona va dir: Això es una excusa, atrevit!*
10. Van anar a les altres besties
11. Van escollir el bou, el cavall i després la guilla
12. *I va passar primer el bou, després el cavall i després la guilla*
13. el bou va olorar molt bé a la lleona
14. *I va dir: Per mi sí que fas pudor*
16. *I la lleona va dir remaleit! Com vols deixar tant malament a la teva reina*
17. *I la lleona li va pegar una bufetada i una esgarrapada que el va tirar al terra mort.*
18. *I després va passar el cavall*
19. *I va olorar molt bé a la lleona*
20. *I va dir: Per a mi no fa pudor*
21. *I el lleó quan ho va sentir va dir: Remaleit com vols deixar malament al teu rei*
22. *I li va pegar una bufetada i una esgarrapada i va caure al terra mort*
23. *I després va passar la guilla*
24. *I va estar molta estona olorant*
25. *I va dir: Pobreta de mi no puc dir ni que no ni que si perquè estic molt refredada.*

La memorización y recitación de cuentos forma parte de las actividades de lenguaje escrito, dentro de un proyecto de renovación pedagógica al que haremos frecuentes referencias. Para comentar las implicaciones educativas de este tipo de actividades, nos serviremos del ejemplo aquí presentado y reflexionaremos sobre las condiciones de la tarea, sobre las capacidades de los alumnos y sobre el tipo de texto utilizado.

Las condiciones de la tarea

Todos nuestros lectores, hayan sido alumnos o sean maestros, reconocerán en estas actividades el estilo «escolar». Evidentemente, la condición de escuchar, memorizar y luego hacer «como si se leyera» o bien escuchar, memorizar y luego recitar, escribir o dictar son más frecuentes en la escuela que en la vida no escolar. En la vida cotidiana

na los adultos, por ejemplo, sólo escriben cartas personales, en función de lo que se ha pensado —y no de lo que se ha memorizado—, o rellenan impresos de impuestos, en función de datos previamente muy codificados. Tampoco repiten en voz alta lo que han leído, a lo sumo lo comentan o citan algún trozo. En cambio en este tipo de actividades la tarea del niño es la de repetir lo que recuerda del texto para aprender a escribir, para aprender a leer. ¿Por qué?, antes de responder vamos a analizar la actividad.

Los niños memorizaron el texto fácilmente, como parte de la actividad de lectura compartida con su maestra (pero es una situación que puede darse también en la familia). Recordemos que la maestra pidió a Daniela lo siguiente:

«Intenta repetir el cuento tal como está escrito, con las palabras del libro.»

Dada esta consigna explícita, la reproducción ha adquirido un carácter mixto: transposición de estructuras lingüísticas y restitución de las ideas. Veamos ambos.

Concordancia y discrepancias

La concordancia y las discrepancias entre el texto-fuente y la versión de la niña se interpretan como sigue:

<i>Concordancia</i>	<i>Discrepancias</i>
---------------------	----------------------

Conservación	Omisión
	Cambio
	Adición.

Los que a su vez se clasifican (y han sido subrayadas en la versión de la niña) según afecten a:

- Título, organización del comienzo y del final.
- Tópico (la idea o ideas principales).
- Relación secuencial de los eventos.
- Elementos sintácticos (orden de las palabras, orden de los sintagmas, orden de los párrafos, de la longitud de los mismos, de las formas verbales).
- Relaciones sintácticas de coordinación, de subordinación, de explicitación, de citación.
- Conectivos.
- Elementos lexicales (relaciones entre los elementos lexicales: relaciones de repetición, de sinonimia, de jerarquía, de posición en el sintagma)

En el ejemplo de Daniela, se conserva (véase los elementos subrayados en la versión transcrita):

Título: «EL LLEÓ, LA LLEONA, EL BOU, EL CAVALL I LA GUILLA».

Comienzo: «Vet aquí que una vegada»

Y final formularios: «de tant refredada queestic»

Elementos del tópico: pelea entre el león y la leona y evaluación de los tres animales que hacen de jueces.

Relación secuencial de los eventos: Orden secuencial en que se presentan las acciones del cuento.

Conectivos: Bajo la forma de «i», «i primer», «que» y «porque».

Relaciones de coordinación: Algunas bajo la forma de «i», «després», «quan»

Relaciones de subordinación: Algunas bajo la forma de «que» y de «porque».

Relaciones de citación: Todas las formas de discurso directo.

Algunas expresiones lexicales: «bufetada i esgarrapada».

Relaciones lexicales de repetición: en los nombres de los personajes que se repiten

Algunos elementos intensivos: «ben bé».

Se omite:

Elementos sintácticos: Complementos del sintagma verbal

Elementos lexicales: léxico del nombre, verbo y adjetivo.

Conectivos.

Elementos del discurso directo

Repeticiones.

Se cambia:

Formas lexicales: del verbo: «gosar» por «vols»

«ventar» por «pegar», «tocava el

torn» por «va passar», «put» por

«fa olor».

Elementos sintácticos: del tiempo verbal recurriendo a tiempos de uso más frecuente

(ej. «puts» por «fas pudor»).

Conectivos: Hacia la utilización de «i» como conectivo, de «després» y de «quan».

Se agrega:

Elementos sintácticos: Verbo introductorio del discurso directo, «el lleó va dir» y «i la lleona va dir» que no estaban en el texto-fuente.

Si hemos introducido un cierto detalle de las concordancias y discrepancias ha sido para mostrar una coincidencia entre lo que se conserva y lo que se cambia, por un lado; y lo que se elimina y se agrega, por el otro.

Pero es necesario diferenciar entre la conservación literal (transposición verbal dirían los estudiosos de la traducción simultánea, 1) y la conservación de las ideas. Se conservan de forma literal: el título, los elementos formularios de comienzo y final, —que hacen de este texto un cuento—, las enumeraciones y las citaciones —que presentan las voces de los personajes—. Se retienen (o se restituyen): los elementos del tópico, —que hacen de este cuento el cuento de *El lleó, la lleona, el bou, el cavall i la guilla*—, las relaciones de coordinación —que dan una estructuración en secuencias de acciones— y de subordinación —que dan una justificación a las acciones—.

Los cambios fueron hacia una simplificación sintáctica y lexical (o hacia lo que puede considerarse como más básico). Por otro lado, los elementos agregados fueron muy pocos, aunque muchos elementos lexicales fueron eliminados porque, como justificó la niña «no me acuerdo de eso, de lo que le dijo la leona».

Como veremos la conservación es un problema de memoria, la restitución de comprensión de acuerdo al conocimiento esquemático que tenía Daniela respecto al tema y al género.

Las capacidades de los alumnos

Llegados a este punto deberíamos hacernos varias preguntas:

- (a) ¿el material de nuestro ejemplo refleja *lo que es recordado o lo que es reconstruido* a partir de algunos elementos memorizados?
- (b) Si hay elementos recordados del texto-fuente, ¿cuál es su naturaleza? ¿Cuál su cantidad?

(a) Daniela, como muchos niños y adultos, ha realizado tanto una reconstrucción como una memorización, pero lo reconstruido es compatible con lo memorizado del texto-fuente. Hace 60 años un psicólogo, Bartlett (1932) señaló, y la psicología cognitiva ha confirmado, que recuerdo y comprensión implican procesos cognitivos activos y que la memoria no es sólo reproducción sino también reconstrucción guiada por un *conocimiento esquemático*. Dicho conocimiento esquemático forma parte del conocimiento previo, es una traza de la experiencia pasada, acumulada en la memoria, que permite al oyente ligar las frases, rellenar las lagunas de información y dar sentido a lo que se oye. El conocimiento esquemático no sólo es relativo a los temas sino también a los géneros. Gran parte de lo que se conserva, se agrega o se sustituye está determinado por el conocimiento esquemático (2).

(b) Respecto a lo memorizado de forma más literal, ¿qué y cuántos elementos del texto-fuente se recuerdan? La consigna de la profesora era la siguiente:

«Intenta repetir el cuento tal como está escrito, con las palabras del libro.»

La tarea cognitiva podía haber sido diferente si se le hubiera pedido, por ejemplo, explica el cuento «con tus propias palabras». En el primer caso, «con las palabras del autor del texto» se pide una paráfrasis y una transcodificación; en el segundo una cierta codificación.

Los procesos que han intervenido son, por una parte, procesos de percepción de lenguaje. Los estudios sobre percepción del lenguaje han mostrado que los oyentes imponen una organización sobre la producción y la percepción del lenguaje; dicha organización está en relación a la estructura sintáctica de constituyentes del enunciado. Pero además de la percepción, en esta tarea de reproducción del cuento han intervenido otros procesos: la niña ha debido no sólo percibir sino también memorizar, recuperar y comprender el input del lenguaje-fuente, para luego re-producir el cuento.

Más que a la percepción del lenguaje simplemente, la reproducción se parece a los procesos de traducción simultánea (3). En la traducción la tarea se basa en la comprensión más que en la percepción. La pregunta en el caso de la traducción es cuáles son los aspectos que se retienen del texto-fuente. Los estudios sobre traducción simultánea sostienen que uno de los sentidos de «simultánea» remite a repetir «las mismas palabras», el otro remite a la codificación: lo que está implicado en poner un contenido «en las propias palabras» del traductor, y entonces el peso recae sobre la comprensión del texto-fuente y sobre la producción con las propias palabras del mismo texto.

En resumen, la traducción al igual que la reproducción, comporta una parte de paráfrasis y una parte de codificación verbal. La primera es bastante literal y refiere a algunas partes de la lengua que quedan más fijas en el discurso. Ellas son, siempre según los estudios de traducción simultánea, las siguientes: las cantidades, las apelaciones, las palabras en listas, las palabras técnicas, las siglas, los nombres propios, los nombres de marcas de productos, las fórmulas consagradas que han devenido intocables (por razones culturales, por ejemplo las expresiones del tipo «lucha de clases», «contradicciones de la burguesía», etc.), las fórmulas rituales («había una vez») y las citaciones.

Por ejemplo, las cantidades, dado que tienen una sola significación y la misma en las dos lenguas, suponen una correspondencia perfecta, pudiéndose hablar en este caso de transposición verbal. Cual-

quiera que sea el contexto o la significación la cantidad significa siempre lo mismo.

Las apelaciones, como las cantidades, consisten en designar algo y recortan la realidad en contornos precisos, por ejemplo «África» designa siempre el continente en cualquiera de las lenguas. Las apelaciones son transportables, no necesitan de interpretación.

En el caso de las listas: no hay un recorte equivalente de la realidad en las dos lenguas pero el empleo enumerativo aísla la palabra dentro del flujo del habla y no requiere de una reflexión a posteriori para ser traducida, pasa simplemente por transcodificación en la otra lengua. En las listas, como las cantidades y las apelaciones, la dificultad es de memorización más que de razonamiento o de esfuerzo de análisis. Los nombres técnicos, las siglas, las marcas etc. tampoco requieren de análisis, pasan directamente de una lengua a otra. Las razones por las que se intenta conservar las citaciones remiten a que las palabras de otro deben ser conservadas de forma fidedigna, como un objeto estable que no se puede modificar, anular o fragmentar.

Hay que señalar entonces, el carácter mixto de la traducción: transposición de estructuras lingüísticas y restitución de las ideas. Pero hay textos que se prestan más a la transposición o paráfrasis, así por ejemplo los textos argumentativos que reposan sobre datos concretos, los textos descriptivos sobre todo si son técnicos (descripción de un servicio administrativo, de una implantación industrial o de una red de ventas, funcionamiento de una compañía, etc.). En cambio todos los géneros que juegan con la sensibilidad del auditorio son los más difíciles de traducir en simultáneo.

¿Qué ha ocurrido con la reproducción hecha por los niños? Al igual que en la traducción simultánea han intervenido procesos de memorización y de análisis del input, en diferente medida según la naturaleza de las unidades a retener.

El texto

¿Cómo es que Daniela y los otros niños pudieron reconstruir el texto sin modificar el tema ni cambiar de género? Porque Daniela, como muchos otros jóvenes hablantes, han adquirido algo más que la gramática de su lengua, han adquirido la capacidad de organizar el *texto* (del latín, *textus*: entretejido, con textura o tejido interno) de forma compositiva, relacionada y secuencial alrededor de un tópico. Este aprendizaje no viene sólo con el lenguaje, sino gracias a los usos sociales del lenguaje. Estos niños no sólo son capaces de memorizar un cuento, también pueden hacer una narración sobre un hecho corriente cuando se les pide: «explica qué has hecho este fin de semana», o «¿qué pasó anoche?», o pueden hacer una narración de ficción cuando se les pide «explica un cuento».

Hasta no hace mucho tiempo la lingüística ofrecía un análisis de los enunciados orales o escritos que se refería sólo a una clase particular de ellos: la frase. Desde hace un poco más de 20 años al ocurrirse del comportamiento lingüístico, la lingüística comienza a referirse a unidades más complejas: los textos. Así nace la lingüística textual que postula que la gramática del texto (su estructura) no es equivalente a la gramática de la frase. La unidad texto tiene ciertas propiedades: se compone de sub-unidades (que ya no se denominan frases), que se relacionan de forma jerárquica (supraordinales), y que hablan de «la misma cosa». A las dos primeras propiedades se las denomina con el término de cohesión, a la tercera con el término de coherencia (4).

En el apartado sobre «las condiciones de la tarea» nos referimos a que en la reconstrucción de un texto los niños pueden conservar o modificar las siguientes propiedades del texto

1. Título, comienzo y final.
2. Tópico.
3. Relación secuencial de los eventos.
4. Elementos sintácticos
5. Elementos lexicales
6. Conectivos.
7. Relaciones de coordinación, de subordinación, de citación.

Las propiedades 2 y 3 refieren a la coherencia, a aquello de «lo que se habla» en un texto. Las restantes propiedades refieren a los aspectos que en lingüística textual se denominan a veces formales a veces superficiales del texto y refieren a la cohesión sintáctica y semántica. Recuérdese que en el caso de Daniela los aspectos de coherencia eran conservados, así como también eran conservados algunos aspectos superficiales, básicamente el título, el comienzo, el final y las citaciones. Es importante señalar que Daniela ha aprendido a organizar su comportamiento lingüístico no sólo para conversar con otras personas sino también para reproducir un texto.

Pero hay algo más en la respuesta de Daniela, no sólo ha organizado su discurso en forma compositiva, relacional y secuencial, sino que lo ha organizado como *una totalidad jerarquizada, unificada y cerrada* que reconocemos como un cuento. Aprender a organizar el texto como un cuento requiere no sólo ser hablante de una lengua y haber tenido experiencias sociales de intercambio conversacional, sino particularmente formar parte de un comunidad alfabetizada, porque ha sido la escritura y la tradición literaria las que han dado difusión a este tipo de texto (al menos en nuestras sociedades actuales). Es gracias a las experiencias de lectura compartida de libros que Daniela y

los otros niños han aprendido a estructurar, unificar y cerrar sus discursos. En el caso de los niños de nuestros ejemplos, se trata de hijos de clase media, de familias alfabetizadas, que asisten a un colegio que les da la oportunidad de tener estas experiencias.

Primero hablamos del texto, luego del cuento como ejemplo específico del género, ahora debemos precisar qué queremos decir con género narrativo. Los géneros son las clases o los tipos en que se organizan los textos. No existen sino en familia: los géneros se definen por contraste y comparación con otros géneros y nacen por transformación de otros géneros: por inversión, por desplazamiento, por combinación (5). Todos sabemos que existen relatos, biografías, descripciones y que no se escriben de la misma manera. La retórica clásica de la época de Aristóteles se ocupaba de codificar las normas de los diferentes tipos de textos, más recientemente la crítica literaria se ha ocupado de las elecciones entre todas las codificaciones posibles de los textos. Según la crítica literaria, los géneros no son otra cosa que tales elecciones o restricciones. Decir que la narración es un género equivale a decir que es un sistema de elecciones codificadas, tal vez el más difundido, conocido y compartido por todos los seres humanos. Cuando afirmamos que Daniela sabe organizar un cuento, queremos decir que ha respetado las restricciones propias del género. Brevemente, éstas afectan a la forma de organizar el lenguaje por enclavamientos cronológicos y causales.

Volviendo a nuestro argumento inicial, ser «letrado» equivale en parte a tener la capacidad de reproducción literal y de citación de las mismas palabras del texto-fuente. Pero no sólo esto, comporta también otras capacidades que, por falta de habilidad en la escritura del lenguaje, los niños aquí evocados no poseen. David Olson (6) menciona como uno de los factores para el desarrollo de la alfabetización, la posibilidad de fijar los textos, tal como se ha mostrado en el ejemplo de Daniela. Los niños, y los pueblos a lo largo de su historia, han desarrollado mecanismos, algunos exclusivamente orales, para fijar y formar textos de manera más o menos estable, gracias a ciertas unidades formularias en el discurso, gracias a su capacidad de repetición. Pero es la tecnología de la escritura la que permite no sólo fijar sino también archivar y acumular los textos ya fijados, como veremos más adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOLSMAN-EILER, F. (1980) *Psychological mechanisms of Speech Production as Studies Through The Analysis of Simultaneous Translation*, en B. Butterworth (Ed.) *Language Production*, New York: Academic Press. (1)
- OLSON, D. (1989) *Literate Thought*, en Che Kan Leong & Bikkar S. Randhawa (Eds.) *Understanding Literacy and Cognition*, New York: Plenum Press. (6)
- SELESKOVITCH, D. (1975) *Langage, langue et memoire*, Paris: Lettres modernes. (3)
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. (1986) *Interpréter pour traduire*, Paris: Didier Erudition. (3)
- SIMONE, R. (1990) *Fondamenti di Linguistica*, Roma: Editori Laterza. (4)
- TODOROV, T. (1971/87) *La notion de littérature*, Paris: Editiones du Seuil. (5)