

# O LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO: ESSE OBSCURO OBJETO DE LEITURA

Maria do Rosario Valencise GREGOLIN<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Na leitura escolar, o encontro entre o aluno e os textos literários é mediado pelos manuais didáticos. Ao serem adaptados para figurarem nos livros didáticos, os textos literários sofrem transformações para se tornarem úteis aos propósitos da Escola. Este artigo discute as principais estratégias discursivas utilizadas para transformar textos literários em didáticos, focalizando os efeitos de imitação, banalização e falsificação que impedem que as crianças-leitoras tenham acesso, na escola tradicional, à riqueza do texto literário.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Literário; didático; intertextualidade; estratégias discursivas.

a escrita não é a gravação no espaço virgem do seu suporte, mas sim leitura do texto apagado que a sustenta. ... Toda escrita se revela como re-escrita, assim como a cópia se revela, inevitavelmente, infiel.

M. A. Babo

## O literário no livro didático: obscuro objeto

A história da leitura no mundo ocidental foi construída ao longo de um demorado processo histórico em que os homens acostumaram-se com uma nova forma de pensar e transmitir o conhecimento (Manguel, 1997; Chartier, 1998). Com a vinculação da leitura à instituição escolar, ela transformou-se em uma atividade social e a sociedade passou a entendê-la como signo de prestígio, de distinção entre os letrados e os iletrados. Do mesmo modo, a escola, espaço de institucionalização da leitura, tornou-se uma instância de julgamento e valoração de textos. Desde sua origem, a instituição escolar dita o gosto do leitor por meio da seleção de materiais que considera “positivos” e da exclusão daqueles considerados “negativos”. Tradicionalmente, considera-se que a escola é o lugar institucional de leitura e aprendizado do texto literário. Ocorre, mesmo, que a maioria de nossa população só tem contato com a literatura nos bancos escolares. Como instância de julgamento sobre a “boa” e a “má” leitura, a escola valoriza os textos literários a partir de um vago conceito de “literatura” derivado dos textos que figuram nos materiais didáticos. Como decorrência desse julgamento, o encontro entre o aluno e o texto literário é mediado pelo material didático.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

O que faz com que um texto literário, produzido em condições diferentes das que envolvem o circuito ensino-aprendizagem, possa tornar-se um texto didático? Essa pergunta, fundamental para podermos pensar sobre o ensino da leitura na escola, parece poder ser respondida se analisarmos as estratégias de transformação do literário nas adaptações dos manuais didáticos.

A leitura é uma construção de sentidos. O diálogo entre autor/texto/leitor é resultado de um processo em que sujeitos, historicamente situados, constroem sentidos em diálogo com o texto. Sendo assim determinado, o leitor não se apossa subjetivamente do texto; sua intervenção interpretativa não é livre porque o texto exhibe características estruturais que estimulam e regulam a ordem das suas interpretações. Por isso, para Eco (1979, p.26) “a cooperação textual entre o enunciador e o enunciatário é agenciada pelo enunciador, que atua discursivamente de modo a gerar exclusivamente as interpretações que sua estratégia previu”.

Um texto é, assim, hipercodificado – obriga o leitor a avançar hipóteses interpretativas – e hipocodificado – apresenta unidades de um código em formação, que o leitor considera pertinentes, às quais atribui novas funções sógnicas. A compreensão do texto é, dessa forma, uma relação dialética entre aceitação e repúdio dos códigos do enunciador, entre a fidelidade e a liberdade interpretativa. Os movimentos do enunciador e do leitor instauram o texto como “um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do seu próprio mecanismo gerativo; gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro” (Eco, 1979, p.57).

A construção do sentido do texto prevê um leitor movendo-se interpretativamente da mesma forma que o autor moveu-se gerativamente. A cooperação textual realiza-se entre duas estratégias discursivas – escrita e leitura – e não entre dois sujeitos individuais:

O leitor deve sair do texto e a ele regressar com um reservatório intertextual que lhe é proporcionado por uma enciclopédia semântica, que precede todas as suas atualizações textuais e sem a qual não seria possível a uma sociedade registrar uma informação enciclopédica, uma vez que ela teria de ser fornecida por textos precedentes – a enciclopédia ou *thesaurus* é o destilado (sob a forma de macroproposições) de outros textos. (Eco, 1979, p.26)

O sentido é construído nesse trabalho conjunto do enunciador e do enunciatário, de produção e reconhecimento dos sentidos; é um esforço conjunto de reconstrução, já que as condições de produção e de reconhecimento nunca são as mesmas para o enunciador e o enunciatário. A distância que existe entre a produção e a interpretação é que pode fazer que um texto religioso, como o de Padre Vieira por exemplo, hoje possa ser lido como texto literário. O processo de produção de sentidos de um texto é um fenômeno que envolve a interpretação desse texto no conjunto de outros textos

aos quais ele remete (Verón, 1978, p.11) e que são a manifestação dos vários discursos que embasam a produção social dos sentidos.

Tendo como suporte essa concepção dialógica da produção/interpretação textual, o objetivo deste artigo é delinear as estratégias discursivas utilizadas para a *didatização* de textos literários, tomados de autores consagrados e transportados para o livro didático. Nesse deslocamento do texto para o manual estabelece-se uma relação peculiar entre o produtor e o receptor dos sentidos, já que a seleção e a adaptação têm como consequência a criação de novos sentidos. O texto passa a ser, assim, um produto cujos sentidos são gerados no movimento de (re)produção e de interpretação. Ao ser transposto para o material didático, o texto literário exhibe marcas do deslocamento e da transformação de outros textos, a partir dos quais se constitui. Essa intertextualidade deve fornecer ao leitor as coordenadas históricas e sociais para a interpretação. No entanto, o mecanismo de transformação do literário em didático oculta a sua intertextualidade e o transforma em um obscuro objeto de novas legibilidades.

### **O literário no livro didático: memória e esquecimento**

Os materiais didáticos utilizados no ensino de língua materna são o lugar por excelência da concretização da interdiscursividade que caracteriza a transmissão do saber sob a forma didática. Nesses manuais, cujo objetivo é a transmissão de um saber metalingüístico, os textos são utilizados como estratégia pedagógica para a consecução do objetivo. Ao mesmo tempo, entretanto, esses textos didatizados servem como veículo para a transmissão de um saber sobre a realidade.

Os livros didáticos utilizados no ensino de língua portuguesa nas séries iniciais, de forma geral, apresentam três tipos de textos:

- 1 - textos feitos especialmente para figurar no livro didático, que trazem o nome do autor do livro ou não apresentam referências;
- 2 - textos escritos por autores não consagrados, com ou sem referência às obras das quais foram retirados;
- 3 - textos de autores consagrados utilizados didaticamente; a maioria não apresenta referências à obra e muitas vezes há a indicação de que o texto foi adaptado.

A análise desses textos<sup>2</sup> indica uma forte recorrência de temas e figuras, além da repetição dos mesmos textos e autores. Apesar de repetitivos, existe no fazer didático um esforço por autenticar os textos que figuram nos diferentes manuais e, por isso, os produtores procuram enfatizar a sua autoria, seja concedendo destaque ao nome do autor original seja assumindo a produção do texto.

---

<sup>2</sup> Tomamos, para exemplificação, as seguintes coleções didáticas, utilizadas no ensino de 1ª à 4ª série do primeiro grau: Brasil (1983); Lima (1985); Marques ([19-]); Martos & Mesquita.

A redundância temática e autoral é um forte indício das relações transtextuais que caracterizam os textos didáticos, nos quais a alusão a outros textos marca uma presença implícita de um texto dentro do outro. Esse fenômeno é produzido pela transposição de outros discursos que passam a funcionar didaticamente no interior do livro didático. Como a Escola produz seu discurso a partir dos valores da formação ideológica que representa, os discursos transpostos para o livro didático devem possuir os mesmos valores que a Escola. É a busca dessa homogeneização que leva à incorporação de discursos produzidos dentro da formação discursiva da Escola. Isso ocorre, predominantemente, nos textos criados especialmente para os livros didáticos, nos quais é possível detectar-se um grande esforço imitativo de modelos já consagrados, de forma a dirigir a interpretação dentro dos parâmetros estabelecidos pela Escola.

A necessidade de incorporação de outros discursos que legitimem o saber a ser transmitido leva o discurso didático a utilizar-se do discurso literário. A seleção de autores e textos parece ser feita sem um nítido critério qualitativo, o que causa uma miscelânea de autores de todos os matizes. Essa mistura, entretanto, não faz que os textos se diferenciem: todos passam pela normalização trituradora que os transforma de literários em didáticos.

Esse trabalho transformador, que nivela tudo e todos, apaga não só as características estilísticas dos textos mas todas as idéias que possam polemizar com os valores que a Escola tem como “verdadeiros”. Esse apagamento é feito por meio de estratégias que atingem todos os níveis do percurso de produção dos textos e têm como resultado a criação de sentidos que a Escola pretende transmitir como verdadeiros.

Por meio desses procedimentos de produção, o texto didático se instaura como um lugar de reconhecimento e de apagamento de valores: para retomar idéias, que pretende fixar como verdadeiras e imutáveis, é necessário que certos sentidos sejam apagados, banidos dos textos, para que não haja polêmica com os valores transmitidos. A produção e a comunicação do texto didático ocorre, dessa forma, a partir da articulação da memória e do esquecimento, para que os textos, retomados ou transformados, falem sempre dos mesmos valores.

### **A imitação e o apagamento da intertextualidade**

A tessitura do texto didático deveria conferir-lhe um caráter *dialógico* (Bakhtin, 1970), já que ele é produzido a partir da permuta e do reagrupamento de outros textos. Entretanto, apesar de constituir-se por meio da citação, cruzamento ou negação de outros textos, a necessidade de criar um discurso homogêneo que só veicule os valores de uma mesma formação ideológica, faz que ele seja construído como um simulacro *monológico*. Para tornar possível essa homogeneidade dos valores, as relações intertextuais estabelecidas pelos textos didáticos possuem certas características que interferem na legibilidade dos textos endereçados ao destinatário “criança”.

Isso ocorre porque a interpretação dos textos pressupõe uma competência de decifração capaz de captar as relações que o texto didático mantém com outros textos, em termos de realização, transformação ou transgressão e essa capacidade interpretativa só pode ser adquirida na prática de uma multiplicidade de textos. A intertextualidade não apenas condiciona a produção do texto, mas está presente no nível da sua organização formal; a sua captação envolve o poder do destinatário em reler a memória inscrita no texto (Jenny, 1976, p.258).

O texto didático, na medida em que pretende construir um discurso homogêneo para afirmar seus valores ao destinatário, procura ocultar a existência de outros discursos que transmitem valores diferentes. O trabalho realizado para esse ocultamento resulta no texto didático como um texto “autêntico” mesmo quando se trata de uma adaptação de outro texto cujos valores foram transformados para não polemizarem com os valores da Escola. Ao apagar idéias polêmicas o texto didático contribui para o não desenvolvimento do poder de memória do destinatário “criança”, limitando sua capacidade crítica e sua habilidade em recuperar as referências intertextuais subjacentes nos textos.

Ao dissimular sua intertextualidade o discurso didático procura criar o efeito de autenticidade como simulacro da cientificidade. Parece, pois, não interessar ao discurso didático que o destinatário desenvolva sua memória discursiva. A não recuperação do texto citado dentro de outro texto atravança a interpretação porque a intertextualidade rompe a linearidade do texto, abre o espaço de uma alternativa entre avançar a leitura ou retroceder à fonte da referência e recuperar uma “fala” anterior.

Para impedir o desenvolvimento de uma memória discursiva, os textos didáticos são construídos por meio de formas implícitas de apropriação de um texto por outro, fenômeno que Génette (1982, p.11-2) denomina *hipertextualidade*.

A hipertextualidade caracteriza-se por relações, resultantes de transformações aplicadas a determinado texto, que fazem com que um texto A una-se de forma contratual ou polêmica a um texto B sem mencioná-lo explicitamente na superfície textual. Assim, por exemplo, em *Ulysses* de James Joyce, por meio de uma transformação espaço-temporal, a ação da *Odisséia* é transposta para a Dublin no século XX. Entretanto, se em *Ulysses* há a criação de um discurso que procura exhibir a retomada do discurso anterior para reafirmá-lo, o mesmo não acontece em outros tipos de transformações. É o que ocorre, por exemplo, em *Eneida*, que é também uma retomada da *Odisséia*, sem que a apropriação seja explicitada.

Os textos que circulam em uma cultura mantêm entre si relações intertextuais como um princípio básico para a conformação dos sentidos que devem ser comunicados dentro de uma sociedade. São relações que obedecem a diferentes “regimes” ou formas de apropriação de um texto por outro, dependendo do tipo de contrato e dos efeitos de sentido que se pretenda criar. Génette (1982, p.37) apresenta uma

classificação dessas formas de apropriação e dos diferentes processos de transformação por meio dos quais pode estabelecer-se a intertextualidade entre os textos:

REGIME RELAÇÃO	LÚDICO	SATÍRICO	SÉRIO
TRANSFORMAÇÃO	Paródia	Burlesco	Transposição
IMITAÇÃO	Pastiche	<i>Charge</i>	Falsificação

Dois textos podem relacionar-se por operações de transformação ou de imitação, a partir de três tipos de regimes: o lúdico, o satírico e o sério.

Sob os regimes lúdico e satírico existe um contrato fiduciário do riso, da criação do efeito de sentido cômico, que pode servir tanto para recusar quanto para aceitar os valores colocados no texto anterior. São jogos discursivos que se estabelecem na paródia, no pastiche, no burlesco e na *charge*. A retomada do discurso no texto paródico é feita a partir da polêmica: por meio de figuras antonímicas questionam-se valores colocados no texto parodiado. Nesses textos criados pela paródia ou pelo pastiche existem sempre marcas formais que indicam a retomada de um texto anterior para que ele possa, efetivamente, ser recuperado e o sentido criar-se do diálogo entre os textos. É isso o que ocorre, por exemplo, no pastiche utilizado por Oswald de Andrade na *Poesia Pau-Brasil* (1966), em que, ao retomar o discurso dos primeiros colonizadores do Brasil, visa, pela criação do efeito cômico, a recusar os valores afirmados nesses discursos e a polemizar com a História oficial.

Nessas práticas lúdicas e satíricas a intertextualidade é assumida pelo produtor, sinalizando a apropriação de um outro texto. É na captação, no confronto entre os textos, que os sentidos são construídos, como decorrência de um jogo do qual participam os enunciadores e o enunciatário. É exatamente o oposto o que caracteriza a apropriação chamada por Génette “séria”, pois nela a necessidade de o texto afirmar-se como “autêntico” faz que a citação do texto anterior seja mascarada e que o texto citante torne-se, aparentemente, a fonte dos sentidos.

O discurso didático, por funcionar dentro de uma instituição tradicional como a Escola, é criado por meio desta intertextualidade “séria”, seja pela **transposição** ou pela **falsificação** de outros textos. Assim, ao contrário do pastiche, da *charge* e da paródia, em que a imitação é perceptível pelo exagero (Bakhtin, 1970, p.169-80), nos textos didáticos ocorre um estado mimético dissimulado pois o texto, que é uma imitação, deve passar por autêntico.

A imitação “séria” consiste em tomar um texto consagrado da literatura, reproduzindo imitando suas características mais perceptíveis. Assim, a mesma estrutura narrativa é discursivizada por meio das mesmas figuras e manifestada por processos lingüísticos diferentes.

Por exigir a abstração da estrutura profunda textual, a imitação “séria” só é perceptível se o enunciador e o enunciatário reconhecerem a operação hipertextual. Assim, o enunciador, por meio de traços na estrutura superficial, pode levar o enunciatário a reconstruir, a partir deles, a estrutura profunda. Podemos arriscar-nos a entender esses dois percursos (produção/interpretação) como semelhantes, mas em direção oposta:

Produção: abstração EPT → matriz mimética → sinais discursivos tradutores

Recepção: sinais discursivos tradutores → matriz mimética → abstração da EP

A interpretação da imitação exige, portanto, da parte do enunciatário, um poder interpretativo, que deve construir-se na história das suas leituras. Além de conhecer intuitivamente as regras gerais de formação de textos bem-formados, para reconhecer a imitação, o enunciatário deve também poder reconhecer as regras particulares (estilísticas e temáticas) que determinam um certo tipo particular de texto.

Levando-se em consideração que o leitor dos textos didáticos, nas séries iniciais, são crianças de 8 a 10 anos, é de supor que ele não possua uma competência interpretativa especializada. Assim, recebe o texto como sendo, efetivamente, de “primeira mão”. E isso está afirmado explicitamente pela indicação da autoria.

O mascaramento da imitação, que tem por objetivo autenticar o texto didático, ao mesmo tempo em que trapaceia com o leitor, escondendo a sua origem, impede que ele tenha acesso ao original. Se, pelo contrário, esse leitor fosse levado ao confronto dos textos, ele poderia futuramente adquirir uma competência interpretativa que o habilitaria a descobrir os diálogos entre os diferentes tipos de textos. O mascaramento da imitação tem como resultado a destruição do gosto pela leitura instigante, enigmática, que coloca o leitor frente ao desafio do texto polifônico.

O poema *O trem de ferro*, de Manuel Bandeira, é um alvo predileto para as imitações nos livros didáticos (Gregolin, 1990). Isto pode ser explicado pela facilidade com que se podem “imitar” as suas particularidades, o ritmo, as rimas, etc., que recriam com muita nitidez, o plano do conteúdo no plano da expressão. Entretanto, existem outras imitações que são mais difíceis de serem detectadas, pois não se trata de imitar um texto ou um autor específico, mas sim uma determinada “escola literária”, um certo “gênero”, conceitos tanto mais vagos quanto mais abrangentes. Esse tipo de imitação pode ser observada no texto didático apresentado a seguir:



### RETIRANTES

As primeiras claridades da manhã encontraram Julião de pé.

Chamou a mulher:

- Maria! A barra do dia já vem.

Ajuntou numa trouxa as poucas roupas e enfiou num saco a panela e a chaleira. Amarrou um lenço na cabeça e disse:

- Vamos embora. Estou pronta.

Carregando no ombro um machado e uma enxada, o sertanejo vai na frente. Atrás, a mulher levando o filho. O rancho ficou lá, abandonado.

É assim todos os anos. Mas desta vez, entrou maio e outro maio chegou. Um Sol abrasador racha a terra, seca os rios, os açudes e esturrica as plantas. É a seca no nordeste, trazendo o flagelo para os homens, as plantas e os animais.

As árvores, quais fantasmas negros, erguem os braços ressequidos, apontando para o espaço. Campos, matas, se transformam em vastos desertos.

Nenhum sinal de chuva. Sempre o mesmo céu azul intenso, ferindo o olhar, sem nuvem branca. Não se ouve mais o canto dos pássaros, nem o chiado das cigarras nas moitas. Os retirantes vão pisando o chão abrasado pelo Sol. Pelo caminho, a solidão da caatinga e os urubus voando ao cheiro da carniça de animais mortos. Julião e Maria avançam, sem rumo, pés machucados, doloridos, peito roído pela saudade do rancho, da terra natal, que estão deixando para trás.

Mas no coração da família fugitiva, há uma esperança:

- “Um dia, nós havemos de voltar ...”

(Lima, 1985, 4ª série, p.130-1)



A imitação se faz, idealmente, a partir da dedução da estrutura profunda do texto imitado, à qual são aplicados certos mecanismos discursivos tradutores do texto a ser imitado.

A figurativização da Natureza, no texto “Retirantes”, enfatiza certos elementos regionais. Assim, temos as figuras do “sol abrasador”, a “terra rachada”, os “rios secos”, as “plantas esturricadas”, as “árvores como fantasmas negros, de braços ressequidos”. Da mesma forma são figurativizados os atores humanos: o homem vai à frente; a mulher carrega um saco no qual enfiou a panela e a chaleira; ambos possuem os pés machucados, o peito roído pela saudade do rancho e no coração a esperança de voltar.

Estes elementos da camada discursiva recobrem o esquema narrativo:

***Seca → Morte da Natureza → As pessoas abandonam suas casas***

A “seca” é o destinador que obriga os “sertanejos” a abandonarem suas casas para poderem sobreviver. Manipulados pelo dever, os actantes realizam a performance (“abandonam o rancho”) e são sancionados positivamente, pois, por terem aceito a manipulação, podem ter “esperanças de voltar”.

Esse esquema narrativo pode ser identificado como uma invariante nas narrativas sobre a seca do nordeste brasileiro, pertencentes à chamada “literatura regionalista”. Deve haver uma razão persuasiva para fazer-se a imitação desse “regionalismo” no interior do discurso didático. Ao ser imitado e trazido para o discurso didático, os temas e figuras do “regionalismo” produzem efeitos de sentido que devem relacionar-se com os temas e figuras veiculados pelo discurso didático, produzindo um novo contrato de veridicção. É nessa refacção de sentidos que se pode perceber o fazer ao mesmo tempo imitador e transformador do enunciador didático.

A narrativa, construída sob as isotopias do [humano] e da [natureza], funde-as na construção dos percursos figurativos, operando a transferência de traços do /humano/ para o /natural/ (“As árvores, quais fantasmas negros, erguem os braços ressequidos, apontando para o espaço.”). Essa transferência de traços, na discursivização, visa à humanização da natureza e ratifica o ator constituído como destinador da miséria: a seca. Opera-se, assim, a naturalização das causas que provocam o drama do abandono da terra, da fome e da tragédia. No nível da sintaxe discursiva, a utilização da terceira pessoa, que cria um discurso objetivo, auxilia a corroboração da naturalização da miséria. Além disso, a reprodução do discurso direto dos “sertanejos” enfatiza ainda a aceitação e o conformismo à morte e à miséria.

Esses procedimentos discursivos evidenciam que existe um contrato estabelecido entre o destinador “seca” e os sujeitos “sertanejos”, que se baseia na fé. Ao aceitarem a causalidade natural do abandono da terra, os sujeitos aceitam a promessa de retorno e assim podem ter “esperanças no coração”.

Esses efeitos de sentido mostram que o modelo de texto imitado no didático é o de uma certa literatura *regionalista* cuja principal característica não é a visão crítica da realidade, mas a aceitação da tragédia, e cujos temas e figuras veiculam uma visão exótica dos problemas, sem revelar a consciência das causas que o provocaram (Candido, 1979). Podemos perceber que a imitação, no discurso didático, é um recurso discursivo utilizado para veicular os sentidos que a Escola, enquanto reprodutora de uma ideologia, considera “verdadeiros”.

A imitação é uma estratégia utilizada para recolocar em circulação os temas e figuras de uma formação ideológica. Recorre-se a ela para “facilitar” a compreensão dos sentidos, pois se considera que o texto original pode trazer dificuldades de interpretação.

Podem-se deduzir os malefícios acarretados por essa prática imitativa, pois os leitores, privados do contato com textos considerados “difíceis”, recebem textos em que foram apagados tanto o trabalho com a linguagem quanto as idéias que polemizam com os valores da Escola. A imitação não é apenas uma estratégia de simplificação de um texto com objetivos didático-pedagógicos; ela é, isto sim, uma estratégia de falsificação, pois na mesma medida em que vulgariza os elementos estilísticos, ela altera os sentidos do texto original.

No caso específico deste texto didático “Retirantes”, podemos perceber várias semelhanças com a narrativa e as figuras do capítulo “Fuga” da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos (1971). Nada nos autoriza a considerar que o texto didático se abeberou exatamente nesta fonte, entretanto, a comparação nos dá parâmetros da vulgarização e da falsificação dos sentidos empreendidos no texto didático.

*Vidas Secas* caracteriza-se por narrar a miséria e o drama da seca de forma crítica e racional. O episódio “Fuga” relata o abandono da fazenda quando tudo está perdido e não existe mais esperança: “Fabiano espiava a caatinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato” (1971, p.161).

A paisagem exterior funciona como um mecanismo de projeção do humano desumanizado pelas condições sociais. A rudeza na construção do espaço e dos atores mostra que não existem saídas e que o único espaço de resistência desenvolve-se no desenrolar da caminhada, na retirada para lugar nenhum. Por isso, a “fuga” é um ato desesperado, que os atores humanos executam “como se alguém os tangesse” (1971, p.163).

A “fuga” dá-se somente no nível do sonho, mas mesmo aí a /evasão/ se constitui apenas num prolongamento da sobrevivência, num mecanismo a *tanger* os atores na caminhada. Não há em nenhum momento esperança de voltar ou certeza de chegar a algum lugar.

A “fuga” constitui-se no avanço e no retrocesso, no deslocamento que não leva a lugar nenhum, a não ser na direção da desesperança e da morte. Esses efeitos de sentido, que opõem a /vida/ vs a /morte/, a /esperança/ vs a /desesperança/ e que fazem da caminhada um ato de esterilidade, são obtidos, discursivamente, por meio da contraposição de discursos. São efeitos conseguidos pela utilização do discurso direto monossilábico dos “sertanejos” oposto ao discurso do sujeito da enunciação.

A narrativa em 3ª pessoa relata a hesitação dos sertanejos, a sua necessidade de adiar a retirada: “Agora Fabiano examinava o céu, a barra que tingia o nascente, e não queria convencer-se da realidade” ... A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiara-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido” (1971, p.162-3).

A /evasão/ pelo sonho é relatada por meio do discurso indireto livre e do uso do futuro do pretérito, construindo o efeito de ambigüidade temporal: “Chegariam lá antes da noite, beberiam, descansariam, continuariam a viagem com o luar. Tudo isso era duvidoso, mas adquiria consistência” (1971, p.171).

Narra-se o poder de “encantar-se” pela palavra e, ao mesmo tempo, o desencantar-se pela consciência de não haver saídas. Na oposição entre os discursos (direto e indireto) tem-se a oposição entre o /ser/ e o /parecer/, entre a certeza da miséria real e o querer-enganar-se por meio do sonho. Mas não há qualquer possibilidade de instalar-se a esperança porque cada vez que o /parecer/ do discurso direto aflora ele é negado pela colocação do /ser/ no discurso indireto:

- O mundo é grande.

Realmente para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande – e marchavam, meio confiados, meio inquietos. (1971, p.167)

Podemos perceber a **imitação** que opera redutoramente no texto didático, apanhando figuras e vulgarizando as características estilísticas, aparentemente para facilitar a interpretação:

<b>VIDAS SECAS</b>	<b>TEXTO DIDÁTICO</b>
A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos. (1971, p.44).	Pelo caminho, a solidão da caatinga e os urubus voando ao cheiro da carniça de animais mortos.

A redução didática não atinge apenas a manifestação. Ela projeta-se nos níveis subjacentes do texto, apagando a polêmica e instaurando como verdade a /naturalidade/ da miséria e a /fé/ dos sertanejos de que a situação é reversível. Nada é questionado e por isso pode-se apresentar a miséria pela miséria, o conformismo e a resignação.

A imitação é, desta forma, uma dupla falsificação. Em primeiro lugar, o texto imitado cria um objeto falsamente literário, por meio do qual pretende-se fazer o enunciatário internalizar um modelo de uso da linguagem. Como as figuras e os procedimentos estilísticos são estereotipados, passa-se uma falsa idéia de autenticidade e de criatividade. Em segundo lugar, apagam-se idéias que poderiam levar o destinatário a captar as divergências e as oposições dos diferentes discursos sobre a realidade.

Sabendo-se que a maioria dos brasileiros só tem contato com a leitura através do livro didático é de imaginar por que existe, no senso comum, a repulsa pela leitura. A destruição da capacidade de ler, no sentido de entender, vencer desafios, começa logo nos primeiros anos da escolarização, pelo engodo e pela falsificação. É uma forma de banir a memória pela automatização da interpretação e de, ao mesmo tempo, afirmar como legítimos e verdadeiros textos falsificados.

A pretensa “seriedade” do texto didático, calcada na necessidade de construir um discurso, aparentemente, científico, baseado portanto em um saber que se pauta pela /consciência/ e pela /memória/, faz que os textos colocados nos livros didáticos se afirmem autênticos. Por isso, textos já consagrados da literatura figuram nos manuais com a referência do autor original, indicando que eles foram transpostos como instrumento pedagógico para o ensino. Algumas vezes existe a explicitação de que se trata de uma adaptação, mas na sua maioria os textos literários são dados como autênticos.

O texto didático deve ser, ao mesmo tempo, literário e didático. O didático lança mão do literário por ser este um discurso legitimador não apenas de uma norma lingüística, a culta, mas de todo um conjunto de valores que ele, por ser um “discurso competente” (Chauí, 1980) legitima, torna verdadeiro. Por isso, o discurso didático constrói-se no duplo movimento de transposição e falsificação. Pela transposição, o didático retoma discursos que veiculam os valores da formação ideológica da Escola; pela falsificação, o didático converte os valores de outras formações ideológicas nos valores da Escola.

Nesse movimento de transposição e falsificação de discursos, o texto didático faz circular os valores da sua formação ideológica. Para isso, é necessário que seja feita uma homogeneização dos sentidos de forma que todos comuniquem os valores pertencentes a uma mesma formação ideológica. Assim, não se trata apenas de selecionar textos que transmitem a visão de mundo da Escola (transposição), mas de fazer que os textos de outras formações discursivas se transformem em textos da Escola (falsificação).

Acreditamos que a transformação seja a operação básica para a constituição do texto didático. É nesse fazer transformador que se pode evidenciar a discursivização didática, ligando as estruturas narrativas às estruturas discursivas e, ao mesmo tempo, articulando o discurso com as condições sócio-históricas da sua produção. A análise

dessas operações transformadoras pode tornar coerentes os dois percursos temáticos que se estabelecem no nível discursivo: o percurso da produção e o da comunicação dos sentidos.

Ao transformar um texto em texto didático, o produtor do discurso cria um interdiscurso, um limite dentro do qual deverão ser interpretados todos os seus valores. A transformação é, pois, resultado do fazer do destinador-manipulador, que comunica ao sujeito da enunciação os valores que deverão ser assumidos no texto. Produzido o texto, o enunciador comunica-o ao enunciatário; nesse momento, a transformação adquire seu estatuto de um fazer – argumentativo, que deve levar o enunciatário a crer nos valores comunicados por este interdiscurso.

A troca comunicativa apresenta-se como a dialética de um fazer persuasivo e de um fazer interpretativo, baseada num contrato fiduciário, e, portanto, torna-se difícil distingüir entre verdade e certeza, entre saber e crer, entre saber-verdadeiro e crer-certo:

Deve-se encarar o sujeito da enunciação não como aquele que, supostamente, tenta produzir um discurso verdadeiro, mas antes um discurso que produza o efeito de sentido ‘verdade’. O que equivale a insistir no caráter manipulatório, já que a veridicção ou o dizer-verdadeiro é antes de mais nada um fazer-parecer-verdadeiro, portanto a construção de um discurso cuja função não pode ser o dizer-verdadeiro mas o parecer-verdadeiro. (Parret, 1983, p.129)

O parecer-verdadeiro criado no discurso visa à adesão do destinatário (tenta ser lido como verdadeiro), o que só pode ser conseguido se o simulacro de verdade corresponder à sua expectativa. Por isso, “ela é fortemente condicionada pela representação (dos valores) que o destinador, que é sempre autor da manipulação, manipula” (Parret, 1983, p. 129).

Se, como enfatizamos, os valores comunicados pelo texto didático são os da formação discursiva em que a Escola se coloca, assumidos pelo enunciador, ao tomar um discurso produzido dentro de outra formação discursiva, há a necessidade de que ele seja traduzido em valores da Escola.

Esse fazer-transformador é executado por meio de certas estratégias discursivas utilizadas pelo enunciador ao transpor os textos para o contexto didático. São transformações operadas sobre a forma e o conteúdo que provocam alterações nos sentidos veiculados pelos textos e que têm por consequência a banalização do discurso literário.

### **O texto descontextualizado: a banalização do literário**

A operação mais geral executada para a criação do texto didático consiste na **fragmentação** do texto original. Ela, em si, já é criadora de efeitos de sentido, pois o

fragmento, descontextualizado, perde determinados efeitos de sentido dados pela totalidade.

A fragmentação apaga percursos narrativos e temáticos, selecionando apenas aqueles que interessa tomar como sendo os únicos. Muitas vezes esse apagamento chega a comprometer a coerência do texto, transformando-o em um mero exercício de “leitura em voz alta”, muito utilizado durante o processo da alfabetização. Nessa utilização dos textos, o sentido, aparentemente, passa a não ter importância; esquecendo-se de que a “incoerência” tem muitos significados, não se exige desses leitores uma “leitura interpretativa”.

Uma teoria de texto ou uma concepção do valor social e intelectual do texto parecem não presidir à fragmentação para a criação do texto didático. Mas isso é só no nível da aparência. Uma análise mais aprofundada do processo de fragmentação mostra-nos que existe uma orientação presidindo ao fazer-transformador, pois em certos textos a seleção de um fragmento específico causa mudanças profundas na interpretação, invertendo e apagando sentidos criados no texto original. Isso nos faz crer que não é apenas uma fragmentação, no sentido geral, que está sendo executada, mas que ela abarca a utilização de estratégias de transformação que envolvem todo o percurso de geração do sentido, desde o nível mais profundo até a manifestação.

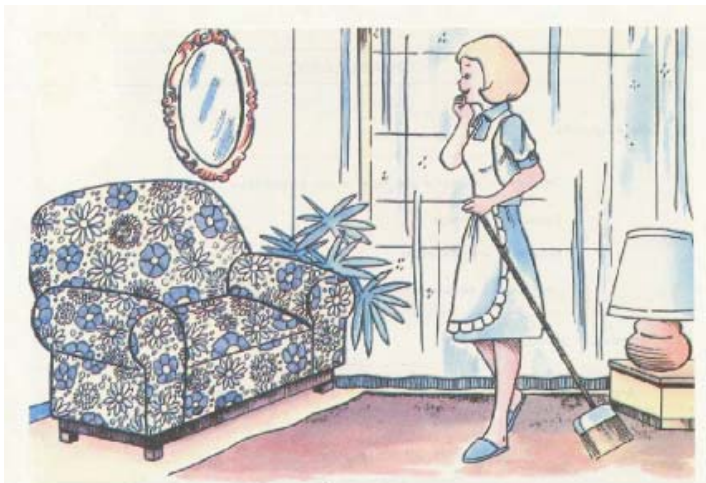
Assim se analisarmos o percurso de geração dos sentidos do texto, conforme proposto no modelo semiótico greimasiano (Greimas, 1977, p.170-95), poderemos detectar uma série de transformações, que atingem cada um dos seus patamares:

1 - No nível do *discurso* podem ser aplicadas estratégias que atingem a sintaxe e a semântica. Na *sintaxe discursiva*, são efetuadas transformações no ponto de vista, no espaço, no tempo e no aspecto; na *semântica discursiva*, a supressão de percursos temáticos e figurativos e o uso de percursos estereotipados têm por efeito o apagamento de idéias que polemizam com os valores da formação ideológica da Escola;

2 - No nível *narrativo*, as estratégias de transformação são executadas na *semântica narrativa* pela alteração do objeto valor e objetos modais e, na *sintaxe narrativa*, por meio da supressão de percursos narrativos. Essas estratégias, como veremos, “normalizam” as narrativas produzidas em lugares sociais diferentes da Escola, apagando os percursos polêmicos;

3 - No nível *fundamental*, a principal estratégia verificada localiza-se na *semântica fundamental*, onde, pela alteração da axiologia inverte-se a valoração positiva ou negativa atribuída originariamente a determinado valor, transformando-o em valor “verdadeiro” para a Escola.

Essas estratégias de transformação do literário em didático podem ser observadas no texto apresentado a seguir:



## O SOFÁ ESTAMPADO

Lygia Bojunga Nunes

É pequeno, tem só dois lugares. E fica perto da janela. Pro sol não desbotar o estampado, a Dona-da-casa fez uma cortina branca, fininha e toda franzida; no fim de atravessar tanto pano, a luz entra cansada na sala, clareando tudo de leve.

É só passar pelo sofá que a Dona-da-casa começa: ajeita um almofadão, estica a ponta do tapete, arruma a cortina na janela, anda pra trás para ver o efeito, e aí suspira contente “é uma graça!”

E é. O sofá estampado é uma graça. Gorducho. Braço redondo. Fazenda bem esticada. Mais pra baixo que pra alto. Mas o melhor de tudo – longe, nem se discute- é o estampado que ele tem: amarelo bem clarinho, todo salpicado de flor; ora é violeta, ora é margarida, e lá uma vez que outra também tem um monsenhor.

O resto todo da sala foi arrumado pra combinar com o sofá: poltrona verde musgo, tapete marrom, espelho redondo pra botar na parede branca um pouco de estampado, e mais isso e mais aquilo, e mais a Dalva também. Porque o sofá estampado não é só ele e pronto: é ele e a Dalva.

De vez em quando a Dalva levanta o pescoço querendo se ver no espelho; ela sabe que é tão bonita, ainda mais sentada no sofá estampado.

(Brasil, 1983, 3ª série, p. 15)

Esse texto didático estabelece uma inversão das isotopias /humano/ vs /não humano/, que se constitui a partir da figurativização de três atores no discurso: o sofá estampado, a Dona-da-casa e Dalva. Há no texto um movimento de inversão dos

traços figurativos, em que o sofá estampado é humanizado e os atores humanos são coisificados:

O sofá estampado é uma graça. Gorducho. Braço redondo ... . Todo o resto da casa foi arrumado para combinar com o sofá: poltrona verde-musgo, tapete marrom, espelho... e mais isso e mais aquilo, e mais a Dalva também. Porque o sofá estampado não é só ele e pronto: é ele e a Dalva. De vez em quando a Dalva levanta o pescoço querendo se ver no espelho: ela sabe que é tão bonita, ainda mais sentada no sofá estampado.

O discurso institui, portanto, dois percursos figurativos: um que se refere ao “sofá estampado” e que possui o classema do /humano/; o outro, que se refere à Dona-da-Casa e a Dalva, possui o classema /não-humano/. Há uma inversão classemática na figurativização dos atores que reflete a inversão no universo de discurso. No espaço criado - o doméstico invertido - os atores humanos têm existência através do ator não-humano, já que o “sofá estampado” é colocado no centro da perspectiva, a partir do qual se configuram os atores humanos. Chega a estabelecer-se, inclusive, uma figura complexa, o “sofá estampado-e-a-Dalva”, figurativizando a dependência do humano ao não-humano. Nesse universo invertido os seres têm existência por causa das coisas.

Este texto didático é um fragmento do início do texto literário *O sofá estampado* de Lygia Bojunga Nunes (1987). O que faz que ele se transforme em discurso didático é sua descontextualização a partir da seleção deste trecho determinado, onde ainda não se delinearão os programas narrativos e os percursos temáticos e figurativos do texto original. Por isso o texto didático narra apenas a contemplação, executada pela Dona-da-Casa, do universo doméstico humanizado, e a transformação do ator “Dalva” em não-humano.

No texto original, “Dalva” é um animal que a Dona-da-Casa comprou para combinar com o sofá: “Há muitos anos que a Dona-da-Casa tinha resolvido que bicho que mais combina com a sala era gato ... que espreguiçava mais bonito e sentava ainda com mais graça no sofá” (1987, p.15).

No texto original não há a inversão dos traços /humano/ em /não-humano/, e, apesar de Dalva-gata adquirir capacidades humanas, isso não faz que a Dona-da-Casa se torne /não-humana/:

Quando uma gata morria, ela comprava outra (e sempre a mais bonita que tinha); tratava elas feito gente, mimava até não poder mais, ensinava boas maneiras, mostrava como é que a cauda tinha que ficar, ensinava a ler e escrever, dava pra gata cada livro bom mesmo, só que com a Dalva não adiantava dar livro nenhum porque o que a Dalva curti mesmo era ver televisão. (1987, p.15)

A humanização da gata configura-se como a assunção de certos valores: a beleza, as boas maneiras, a alfabetização, o consumismo, e, acima de tudo, o canal que



comunica esses valores: a televisão. Por isso, o sofá foi colocado na sala para que a gata Dalva pudesse ficar o tempo todo assistindo à televisão, e, assim humanizando-se - isto é, tornando-se igual à Dona-da-Casa. “Humanizar-se” significa assumir esses valores urbanos.

A grande diferença entre o texto original e o texto didático está na categorização dos valores: enquanto no texto didático ocorre a assunção eufórica, não polêmica, dos valores urbanos, no texto original eles recebem categorização disfórica. Assim, no texto original, os elementos urbanos figurativizam um universo desumanizado no qual o **sofá** ocupa o centro da perspectiva, do qual é preciso fugir para poder estar em conjunção com a vida: por isso um dos atores, Vítor, cava um buraco no sofá estampado para poder evadir-se e voltar à floresta (1987, p.21).

No texto original há a oposição entre dois espaços, o /rural/ e o /urbano/ e cada um deles exibe valores polêmicos. O urbano é o universo do desumano, dos seres orientados pelo desejo consumista, vistos através das coisas que almejam possuir. O rural é o universo da humanização e da vida, mas está ameaçado de destruição. O túnel cavado no sofá permite a passagem de um espaço a outro; a transposição de um espaço ao outro figurativiza a rebelião contra os valores que o sofá representa. A fragmentação do texto didático apaga esses percursos do texto original, transforma o urbano em espaço eufórico, elidindo a polêmica e a transgressão do texto original. Ao descontextualizar um texto literário rico em seus percursos temáticos, o didático leva à interpretação denotativa dos sentidos.

A construção do espaço **rural** dá-se de forma semelhante. Podemos observá-la em outro fragmento didatizado de *O sofá estampado*, que figura em Martos & Mesquita (1983, p. 169):

Ô coisa boa de ver!

Lygia Bojunga Nunes

Ainda era verão na floresta onde ele morava; toda tarde chovia; a terra sempre molhada cheirava bom toda a vida e fazia o mato crescer cada hora. Cigarra gritava de contente. Formiga andava pra todo lado. E o Vítor ficava horas a fio de olho comprido pras árvores: tudo tapado de folha nova e de flor roxa, amarela e branca. Ele só largava de namorar árvore pra olhar o musgo que tapava um caminho, ou pra ver uma florzinha rasteira que no inverno sumia do chão e agora aparecia outra vez. Ou então pra espiar uma sabiá cantando, ou pra ficar pensando num bando de periquitos passando, ô coisa boa de ver! (Martos & Mesquita, 1983, p. 169, 2ª série)

Esse trecho corresponde ao momento narrativo em que Vítor volta à Floresta, através do túnel cavado no sofá estampado. O “sofá estampado” figurativiza o espaço /urbano/, com o qual Vítor não deseja estar em conjunção; a passagem pelo túnel do “sofá estampado” é a ação que ele realiza, para sair do /urbano/ e entrar em conjunção com o espaço /rural/. Mas a oposição, colocada no texto original, entre /urbano/ vs /

rural/ não corresponde a /disfórico/ vs /eufórico/. O texto original mostra contradições tanto no /urbano/ quanto no /rural/.

Assim é que, na Floresta, vive a avó de Vítor, em constante luta contra aqueles que querem destruir a fauna e a mata. A sua luta é figurativizada por uma “mala” que a avó entrega a Vítor, como um objeto mágico que vai torná-lo competente para prosseguir na luta pela preservação da Floresta.

As contradições do texto original não aparecem nos dois trechos selecionados para figurarem nos livros didáticos: em “O sofá estampado” (Brasil, 1983, p.15) há a aceitação eufórica dos valores de um universo doméstico invertido; em “Ô coisa boa de ver” (Martos & Mesquita, 1983, p.169) há a exaltação das maravilhas da Natureza. Esses sentidos construídos nos textos didáticos mostram um mundo harmonioso dentro do qual os homens vivem eternamente felizes, sem contradições. O estar-no-mundo é um exercício contemplativo, pois, como as coisas existem dentro de uma ordem perene, a ação humana deve constituir-se pela aceitação e pela conservação.

A criação de textos didáticos por meio de estratégias que invertem, suprimem, falsificam e mascaram os sentidos tem como objetivo principal persuadir os leitores da verdade desses valores. Quem sai perdendo são os leitores dos textos didáticos, impedidos de ter acesso a uma grande quantidade de idéias, apagadas dos textos que lêem.

Assim, se o texto original de *O sofá estampado* fosse colocado no livro didático, ter-se-ia que explicar, por exemplo, por que o seu final é um poema que fala de cores e flores (“um amarelo bem clarinho/todo salpicado de flor/ora é violeta, ora é margarida/e lá uma vez que...”) e que é a descrição do tecido estampado que cobre o sofá, feita no início do texto: “Mas o melhor de tudo - longe, nem se discute - é o estampado que ele tem: amarelo bem clarinho, todo salpicado de flor: ora é violeta, ora é margarida, e lá uma vez que outra tem um monsenhor.”

O poema, colocado no final do texto, quando Vítor se encontra na floresta lutando contra a destruição da mata, une o final com o início do texto e mostra as contradições que existem tanto no espaço urbano quanto no rural. Dentre essas contradições está o fato de Vítor não se sentir feliz na floresta e desejar voltar para o espaço urbano. Assim como o sofá no início, o poema que figurativiza o estampado no final é um túnel à sua disposição para a passagem do espaço rural ao urbano. A dimensão polêmica do texto aponta para a flexibilidade, para a possibilidade de mudanças e para a transitoriedade dos valores.

### **A falsificação e o apagamento da polêmica**

*A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida (1983), um dos textos de literatura infantil mais utilizados nos livros didáticos, indica-nos algumas das estratégias empregadas na constituição do discurso didático.

O texto original, *A fada que tinha idéias*, opõe fundamentalmente os temas da /obediência/ vs /transgressão/, que manifestam, respectivamente, as modalidades do dever e do querer.

Clara Luz é a “fada que tinha idéias”, que queria inventar e transformar as coisas. No reino onde ela vive, a criação e a transformação são proibidas: o Destinator desse não-poder-fazer é a Rainha, cujas ordens estão escritas no **Livro**, que transmite esse saber-não-poder a todas as fadas do Reino.

A mãe de Clara-Luz - como todas as outras do Reino - é modalizada pelo dever-fazer: com medo do Livro, quer a conservação e a manutenção da ordem. A narrativa se constrói pela tematização da oposição entre Clara Luz e as outras personagens e, portanto, entre a **transgressão** vs a **obediência**. Clara Luz (e as outras crianças, convencidas por ela), desrespeita o Livro e as mães consertam ou ocultam suas transgressões, porque têm medo da Rainha.

Nas diversas didatizações de *A fada que tinha idéias* há o apagamento do percurso da transgressão e a conservação somente do percurso da obediência.

O texto didático “Os bolinhos de luz” (Moraes & Andrade, 1984, p.135, 4ª série) recorta o momento em que Clara Luz, muito obediente, faz bolinhos para o aniversário de sua amiga Vermelhinha, “ajudando a mãe muito direitinho” e fazendo o bolo “como a receita mandava”. No texto original, Clara Luz transgride a receita, colocando um relâmpago inteiro no bolo, para que ele saia e dê um susto em todo mundo. Essa sua transgressão obriga a mãe a transgredir o Livro, fazendo uma magia para que tudo volte ao normal enquanto desabafa: “Minha filha, que bom se você não tivesse tantas idéias!”.

Essa mesma restauração da transgressão em obediência ocorre nos textos didáticos “A fadinha mágica” (Martos & Mesquita, 1983, p.20, 2ª série) e “A chuva colorida” (Souza, 1983, p.145, 3ª série), nos quais Clara Luz executa uma magia proibida (“colorir a chuva”). Nesses textos didáticos, aquilo que é rebelião no original é transformado em brincadeira inconsequente da fadinha.

No texto didático “As fadinhas brincam de modelagem” (Marques, [19-], p.83, 3ª série; Moraes & Andrade, 1984, p.14, 3ª série) há novamente a seleção, pela fragmentação, de um trecho do texto original em que se explicita o percurso da obediência. A brincadeira das fadas é, no contexto original, uma transgressão, já que o **Livro da Rainha** proibe a criação. No texto didático, no entanto, apresenta-se um momento em que “as mães, de vez em quando, vinham até a janela ver o que as meninas estavam fazendo. Viam que estavam **brincando com modos** e iam de novo para dentro”.

No texto original, logo em seguida a esse trecho selecionado no livro didático, há um momento de tensão, em que as mães percebem a transgressão das filhas e as impedem de continuar brincando. As filhas questionam e as mães acabam por confessar

que “detestam as lições do Livro”. Há nesse momento uma nova transgressão das fadas-mães, seguida do arrependimento e da volta à obediência. A fadinha Clara Luz entende a ambigüidade materna, dizendo: “Coitada da mamãe. Está com vergonha de ter querido fazer um leão cor de ouro”.

Ao apagar a tematização da transgressão, o texto didático inverte completamente o sentido do texto original: a fada não tem idéias, já que “ter idéias” no contexto original é a rebelião contra o instituído. No final do texto original a transgressão é sancionada positivamente, pois Clara Luz consegue convencer a Rainha de que a criação e a mudança são necessárias. O texto didático, pelo contrário, sanciona positivamente a obediência, contra a criação e a invenção, a favor da conservação.

Se o texto literário original figurasse nos manuais didáticos o questionamento das contradições poderia criar um espaço para a polêmica. Mas essas são idéias que a Escola tradicional não aprova, pois ela quer fazer-parecer que as fadas não tinham idéias.

GREGOLIN, M.R.V. The literary in the didactic book: this obscure object of reading. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 143-163, 2001.

- *ABSTRACT: The reading of literary text at school is made through the contact with the didactic book. When the literary text is adapted to be inserted in the didactic books, it passes through some changes to fit the needs of the school. In this paper we discuss the main discursive strategies applied when a literary text is transformed into a didactic form, emphasizing the effects of imitation, commonplace and falsification which make difficult to the students the knowledge about the richness of the literary text when they are in the traditional school.*
- *KEYWORD: Literary; didactic; intertextuality; discursive strategies.*

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, F. L. **A fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 1983.
- ANDRADE, O. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- BABO, M. A. Da intertextualidade: a citação. **Comunicação e Linguagens. Textualidades**. Porto: Afrontamento, 1983. p. 113-19.
- BAKHTIN, M. **La poétique de Dostoievski**. Paris: Seuil, 1970.
- BANDEIRA, M. O trem de ferro. In: \_\_\_\_\_. **Antologia Poética**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Do Autor, 1961. p. 104-5.
- BRASIL, I. **Caminho certo**. 3.ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1983.

- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980.
- ECO, U. **Leitura do texto literário**. Lisboa: Presença, 1979.
- GÉNETTE, G. **Palimpseste: la littérature au second degré**. Paris: Seuil, 1982.
- GREGOLIN, M.R.V. O discurso didático e o apagamento da memória discursiva da criança. In: \_\_\_\_\_. **Leitura: teoria & prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto. p.45-60, 1990. v.19.
- GREIMAS, A. J. Os atuantes, os atores, as figuras. In: \_\_\_\_\_. **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977. p.170-95.
- JENNY, L. La stratégie de la forme. **Poétique**, Paris, v. 27, p.257-81, 1976.
- LIMA, B. A. **Caminho suave**. 16.ed. São Paulo: Caminho Suave, 1985.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARQUES, Y. **A mágica da comunicação**. São Paulo: Nacional, [19-].
- MARTOS, C.R. e MESQUITA, R.M. **Comunicação e expressão**. São Paulo: Saraiva, 1983.
- CANDIDO, A. M. S. Literatura e subdesenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **América Latina em sua literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 343-62.
- MORAES, L.M.; ANDRADE, M. **Mundo mágico**. São Paulo: Ática, 1984.
- NUNES, L. B. **O sofá estampado**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.
- PARRET, H. L'énonciation en tant que déictisation et modalization. **Langages**, Paris, v.70, p.83-97, 1983.
- RAMOS, G. **Vidas secas**. 29.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- SOUZA, J. **Brincando com as palavras**. São Paulo: Editora do Brasil, 1983.
- VERÓN, E. Semiosis de l'idéologie et du pouvoir. **Communications**, Paris, v. 28, p.7-20, 1978.

