

## UMA ABORDAGEM DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

Yessy Villavicencio Simón<sup>ID1</sup>, Márcio Araújo de Melo<sup>ID2</sup>, Ivan Gabriel Grajales Melian<sup>ID3</sup> y Valdivina Telia Rosa de Melian<sup>ID4</sup>

### Resumo

O objetivo do estudo é refletir sobre as dificuldades que frequentemente surgem nas práticas de letramento literário na formação inicial de professores em cursos de Letras no contexto brasileiro. Foi realizado um estudo de revisão bibliográfica, seguindo uma metodologia qualitativa dentro do paradigma interpretativo, para investigar as discussões sobre a questão da educação literária nas escolas do Brasil. Os resultados da análise mostram que as pesquisas, ao problematizarem o tema da formação inicial de professores nos cursos de Letras, convergem para as políticas públicas e para um panorama histórico da evolução do ensino de literatura desde suas origens na educação brasileira, com ênfase em suas principais mudanças, a permanência de alguns modelos no ensino atual e sua correlação com o nível médio, a fim de compreender e realizar uma crítica sobre a formação de professores de literatura, levando em conta as diretrizes curriculares da área de Letras no Brasil. Concluímos que ainda é necessário repensar as formas de intervenção pedagógica para a transformação das práticas de letramento literário que levem à formação de leitores literários competentes nos diferentes níveis de escolaridade, a partir de uma caracterização da formação inicial do futuro professor de literatura.

**Palavras-chave:** Educação literária; Educação superior; Formação inicial de professores; Letramento literário.

## UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD LITERARIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN LOS CURSOS DE LETRAS EN BRASIL

### Resumen

El objetivo del estudio es reflexionar sobre las dificultades que suelen manifestarse en las prácticas de literacidad literaria en la formación inicial de

<sup>1</sup>Doctora en Letras por la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Licenciada en Letras por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. E-mail: villavicencioys69@gmail.com.

<sup>2</sup>Doctor en Estudios Literarios por la Universidad Federal de Minas Gerais. Profesor adjunto en la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. E-mail: marciodemelo33@gmail.com.

<sup>3</sup>Doctor en Ciencias Literarias y Licenciado en Letras por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. Profesor visitante en la Universidad Federal de Río Grande del Sur (FURG), Río Grande/RS, Brasil. E-mail: melian.ivan77@gmail.com.

<sup>4</sup>Doctora en Letras y Máster en Enseñanza de Lengua y Literatura por la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. E-mail: teliarosa@hotmail.com.



docentes en los cursos de Letras en el contexto brasileño. Se llevó a cabo un estudio de revisión bibliográfica, siguiendo una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo, para indagar en las discusiones sobre la problemática de la educación literaria en el medio escolar en Brasil. Los resultados del análisis muestran que las investigaciones al problematizar el tópico de la formación inicial de profesores en los cursos de Letras, convergen en las políticas públicas y un recorrido histórico sobre la evolución de la enseñanza de la literatura desde sus orígenes en la educación brasileña, con énfasis en sus principales cambios, la permanencia de algunos modelos en la enseñanza actual, y su correlación con el nivel medio para comprender y llevar a cabo una crítica sobre la formación del profesor de literatura, teniendo en cuenta las directrices curriculares del área de Letras en Brasil. Concluimos que aún es necesario el replanteamiento de las formas de intervención pedagógica para la transformación de las prácticas de literacidad literaria, que conduzcan a la formación de lectores literarios competentes en los distintos niveles de escolaridad, a partir de una caracterización de la formación inicial del futuro docente de literatura.

**Palabras clave:** Educación literaria; Educación Superior; Formación inicial docente; Literacidad literaria.

## Abstract

The aim of the study is to reflect on the difficulties that tend to manifest themselves in literary literacy practices in initial teacher training in the Brazilian context. A literature review study was carried out, following a qualitative methodology within the interpretative paradigm, to investigate the discussions on the issue of literary education in schools in Brazil. The results of the analysis show that the researches, in problematizing the topic of initial teacher training in Literature courses, converge on public policies and a historical overview of the evolution of the teaching of literature since its origins in Brazilian education, with emphasis on its main changes, the permanence of some models in current teaching, and its correlation with the secondary level in order to understand and carry out a critique on the training of literature teachers, taking into account the curricular guidelines of the area of Literature in Brazil. We conclude that it is still necessary to rethink the forms of pedagogical intervention for the transformation of literary literacy practices that lead to the formation of competent literary readers at different levels of schooling, based on a characterisation of the initial training of the future literature teacher.

**Keywords:** Literary education; Higher education; Initial teacher training; Literary literacy.



## 1 Introducción

La democratización de la lectura como proceso amplio, estimulado por la sociedad, pasa por varias etapas, muchas de ellas no siempre practicables por la universidad o el profesor (Zilberman, 2012). Así, el componente democrático que le es inherente a la lectura se manifiesta solo cuando la lectura está asociada a un proyecto de popularización. Este depende de algunos factores como la política educacional, por una parte, que significa proporcionar el acceso a la lectura y a la escritura para todos, alfabetizándolos eficazmente; adoptar una metodología de enseñanza de la literatura que se base en el gusto y el placer por la lectura de textos, y permita desarrollar una actitud crítica ante lo que se lee. Por otra, también depende de la política cultural que precisa facilitar la popularización de la literatura al hacer accesibles los libros, y de una política económica que posibilite a la población consumir obras artísticas como destaca la autora.

La escuela pública aún no está reservada a una política de estado que garantice condiciones de acceso y mediación cualificada, y en esas circunstancias de fuertes desigualdades, en las que el acceso a los bienes culturales está directamente vinculado al poder económico de los sujetos, la escuela es fundamental para llevar a cabo la educación literaria, al manifestarse que la experiencia con la lectura literaria pasa por muchos obstáculos en el aula, concernientes a la no inclusión de los estudios literarios en el currículo escolar (Dias, 2019). No obstante, el significado del proyecto cultural no parece tan nítido en la sociedad brasileña, como el anterior, relativo a la escuela, según Zilberman (2012), ya que depende igualmente, de una decisión del docente por favorecer la entrada y el gusto de la literatura en el aula sin limitaciones.

La lectura del texto literario en la escuela primaria y secundaria, está relegada a un plano secundario de enseñanza según la BNCC (Brasil, 2018), lo cual influye en la continuidad de la formación del lector literario y el desarrollo de la fruición (Bagno; Rangel, 2005; Simón *et al.*, 2022). En la enseñanza secundaria, se advierte una falta de transparencia de la política de formación de lectores que deja a los profesores a la deriva, cuando trabajan en más de una institución educativa, pública y privada, en opinión de Zilberman (2012). La autora esclarece que, en la pública, apenas tendrán en cuenta la bibliografía exigida por las pruebas de acceso a la enseñanza superior, mientras que en la privada trabajarán con las listas de libros de lectura obligatoria, estipuladas por las pruebas de ingreso. De ahí que los docentes no siempre están suficientemente preparados para las tareas asignadas, cuando tienen que repetir su postura sobre el texto literario.

Justamente, estas características aún afectan la enseñanza de la literatura en los distintos niveles educativos. Neto (2020) analiza que, en el entorno brasileño, la literatura ocupa poco espacio en las prácticas culturales, por lo que el profesorado se encuentra con varias teorías y propuestas didácticas que buscan orientar la formación de lectores literarios en la escuela. Numerosos estudios sobre educación literaria ponen de manifiesto el predominio de una



concepción tradicionalista de la enseñanza de la literatura, que privilegia el enfoque histórico-social en las obras a partir de la comprensión del movimiento artístico literario, sus singularidades y su relación con el contexto histórico, por lo que se descuida la educación para la estética y no se instruye al alumno para la percepción de los rasgos del lenguaje literario que le confieren la condición de objeto artístico (Bagno; Rangel, 2005; Neto, 2020). Además, las expectativas de la enseñanza de la literatura son simultáneamente reproductivas y selectivas de obras ya establecidas por la tradición y sus mecanismos de difusión, desde el punto de vista de la dinámica del aula, para la formación de un juicio que preferirá las creaciones de contenido similar a las que componen la antología y refuerzan su autoridad; se trata de modelos de uso correcto del potencial del lenguaje verbal, por lo que vale imitarlas o reproducirlas como percibe Zilberman (2012).

Respecto a dichas tendencias en la escuela, algunos autores coinciden en que uno de los mayores problemas de la lectura literaria no se encuentra en la resistencia de los alumnos a la lectura, sino en la falta de espacio y tiempo en la escuela para estos contenidos que incluyan la fruición, la reflexión y la elaboración, teniendo en cuenta la concepción del currículo escolar constituido por contenidos insertados en la carga de trabajo y que fragmenta la asignatura de Lengua Portuguesa en Literatura, Gramática y Producción Textual (Rezende, 2013 *apud* Oliveira; Araújo, 2017). Según explican, generalmente, el contacto con la lectura es mínimo y aislado, consistente en experimentos de lectura breves y superficiales, alejados de la experiencia lectora, lo que convierte a la lectura en la escuela en un ejercicio repetitivo que pretende el desarrollo de determinadas competencias en los alumnos para cumplir así con las directrices curriculares. Por lo tanto, difícilmente la enseñanza de la lectura literaria en la escuela formará un lector autónomo, que busca sus propias metas de lectura.

Consecuentemente, hay una necesidad de entender las tendencias centradas en las prácticas de literacidad literaria para favorecer la formación de lectores literarios competentes en los distintos niveles de escolaridad. Estas tendencias escasamente profundizan en las necesidades específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje de textos literarios, más ajustadas a la formación inicial del futuro docente de literatura. En este orden, el estudio pretende reflexionar sobre las dificultades de las prácticas actuales de literacidad literaria en la formación inicial de docentes en los cursos de Letras en Brasil.

## 2 Especificidades de la educación literaria en ambiente escolar brasileño

La literacidad literaria (*letramento literário* en Brasil) se hace efectiva cuando existe una relación entre un objeto material, el libro, y el universo de ficción, que se expresa por medio del acceso a los géneros particulares por el sujeto gracias a la audición y la lectura (Zilberman, 2012). Por tanto, la literacidad literaria es un aspecto clave para la formación del lector literario, al influir en su capacidad de apreciar diversas tipologías textuales y asociarlas a distintas situaciones comunicativas. De ahí que el proceso de literacidad literaria



encauza al lector a otras literacidades sociales, porque la literatura constituye un eslabón entre las experiencias del otro y las del propio lector, de modo que se establece un diálogo para promover la aceptación, la incorporación de los cuestionamientos propios de las prácticas pedagógicas con los de las literacidades sociales (Rosa de Melian; Nascimento-Carmo; Grajales-Melián, 2019).

Esta mirada conceptual es coherente con las conclusiones de Souza, Girotto y Silva (2012) y Cosson (2020), al enfatizar que el objetivo primordial de la literacidad literaria en la escuela es la formación de lectores capaces de integrarse en una comunidad, manipular sus instrumentos culturales y construir con ellos un sentido para sí y para la realidad donde vive. La funcionalidad de la noción de literacidad literaria en la formación del lector permite la apropiación de aspectos culturales, al construir un repertorio de conocimientos indispensables para la formación de un individuo con referencias que lo ubican en su universo (Zinani; Santos, 2013). Por su parte, Cosson al ser entrevistado por Santos, Mariano y Vieira (2022), considera la literacidad literaria como el paradigma más adecuado para la educación literaria encaminada a la formación humana, pues este comprende la lectura literaria de una forma más integrada, lo cual supone un diálogo entre texto, contexto e intertexto, y al mismo tiempo, la lectura compartida desde la experiencia estética que facilita el encuentro del lector con el texto. Así, defiende que muchos profesores entienden la literacidad literaria como una mera técnica o estrategia de enseñanza, y no como un paradigma, por lo que existe un choque teórico entre ambas alternativas en esos elementos principales.

Como bien explican Silva y Melo (2021), la literacidad literaria en el contexto del aula requiere ir más allá de la exigencia de la lectura de la obra, de la elaboración de las actividades y los exámenes, o inclusive de la exigencia de llenar fichas técnicas de lectura compuestas por características de la obra, contexto histórico de la situación de producción y perfil del autor, que no estimulan la reflexión del estudiante, esto es, significa tomar en cuenta que el proceso de construcción de la lectura literaria depende de la experiencia de lo literario. Defendiendo la necesidad de que el lector experimente la obra literaria, corresponde a la escuela proporcionar o crear actividades que permitan al alumno desarrollar la experiencia estética de forma apropiada. Conforme Silva y Pereira (2013), la literacidad literaria se configura en una práctica lectora de fruición estética, significativa y placentera, o sea, que podrá despertar la sensibilidad del alumno hacia la literatura, y también desarrollar su competencia crítica, esto es conciencia ética.

Para ello, es prioritario planificar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva interactiva que favorezca el tratamiento intensivo de la capacidad de lectura para el disfrute, la apreciación de textos literarios y el incremento de las capacidades deductivas y de razonamiento en los distintos niveles educativos. Sin embargo, el cumplimiento de objetivos burocráticos de las escuelas no deja suficiente espacio en su currículo para la lectura autónoma por parte de los estudiantes, lo que debería reformularse (Silva; Pereira, 2013). Por eso, algunos de los profesores generalmente suelen limitar la oferta de textos



literarios para trabajar en el aula y la propuesta de actividades de lectura, lo que condiciona en gran medida, la predisposición de los alumnos a entrar en contacto con la lectura por placer (Silva; Melo, 2021).

Rezende (2015) enfatiza en la relevancia de promover la función de la enseñanza de la literatura como experiencia estética antes que la formación moral, debido a los peligros para su enseñanza, generados por los cambios en las leyes y decretos. Como señala Zilberman (2012), una política de lectura dirigida a la enseñanza secundaria puede abrir nuevas perspectivas atendiendo al bagaje cultural y las expectativas de los estudiantes al entrar a este nivel, lo cual compete al profesor, sin dejarle desamparado ni apelar a la espontaneidad y la buena voluntad como instrumentos para resolver graves problemas sociales y culturales.

Existe un incremento de las investigaciones sobre educación literaria en Brasil, gracias a factores tales como: la orientación de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES*), dirigida tanto a la investigación científica y la enseñanza superior como a problemas relativos a la educación básica; la creación y expansión de maestrías profesionales en Educación y Enseñanza, dedicadas a la formación continua de profesionales que actúan en las redes públicas de educación básica; las vicisitudes de las políticas públicas para el libro, la lectura y la literatura; y la oficialización de una *Base Nacional Común Curricular* (Dalvi, 2020).

La enseñanza de la literatura según Pinheiro (2011), se sustenta en el tejido de políticas públicas, profesores lectores, lectura de texto y no de fragmento, diálogo entre el texto escolar y las prácticas de lectura literaria de los alumnos. Por su parte, Stephani e Tinoco (2019) defienden la necesidad de un trabajo conjunto para la resolución de la crisis de formación de lectores en Brasil. Ello significa en su opinión, que son urgentes políticas públicas de formación inicial y continua de profesionales que puedan ayudar al alumnado en la labor de acceder a los libros y descubrir el placer de leer.

De acuerdo con Silva y Pereira (2013), en los documentos oficiales que orientan la educación escolar en Brasil, se reconoce la práctica de literacidad y según las Orientaciones Curriculares Nacionales, es necesario estimular la práctica de lectura crítica y emancipadora por parte del alumno. No obstante, las indicaciones de tales documentos son insuficientes ante la necesidad de elaboración de programas de estudio más claros y coherentes para la enseñanza de la literatura en todos los niveles, más concretamente en la educación secundaria como defiende Cosson (2013). Por su parte, Mortatti (2014) discute cómo repercute la configuración de textos literarios para el proceso de formación de lectores en la enseñanza escolar brasileña. En este punto, reflexiona acerca de la escolarización de la lectura literaria y critica la utilización del libro didáctico en las aulas de Lengua Portuguesa y los problemas que conlleva, al no permitir una lectura crítica de la realidad debido a los objetivos utilitarios que determinan los métodos de enseñanza de la lectura literaria en la escuela, como leer para realizar ejercicios de interpretación, adquirir modelos de escritura, entre otros.



El trabajo con el texto literario no solo ha servido tradicionalmente para memorizar autores y obras con una biografía, la comprensión de estilos literarios de la época y enseñar gramática al mismo tiempo, sino además, ha sido movilizado como modelo para la producción de los más variados géneros textuales, conforme la apropiación de los estudios sobre el género y con valor moralizante, mucho más que a la lectura del propio texto literario como totalidad significativa, según enfatizan Melo y Silva (2018). Por ello, es fundamental el reconocimiento y la articulación entre los aspectos sintácticos y semánticos en virtud de la formación del lector autónomo, quien podrá escoger sus propios criterios de selección y lectura del texto literario (Reis; Silva, 2018).

En el nivel medio, se incrementa el análisis contextualizado de las producciones artísticas y los textos literarios, poniendo la atención en los clásicos. Para Butlen (2018a), la cuestión es que la enseñanza clásica de la literatura apunta esencialmente a una lectura analítica de la literatura canónica que se ha vuelto tecnicista, metódica y a menudo, muy distante del modo de recepción y de la cultura de los estudiantes, sobre todo en la enseñanza secundaria, debido a la presión de las evaluaciones, los exámenes y los concursos. Según el autor subraya, las contradicciones entre la oferta escolar de lectura de la literatura y las prácticas socioculturales reales de los jóvenes, contribuyen en su mayor parte, a la acentuación de la crisis, no de la literatura, sino más bien de la enseñanza de las letras que debería repensarse en lo relativo a los valores. Existe una situación de crisis en el dominio de la lectura, de la literatura y de la formación de profesores, la cual se caracteriza por una crisis en las políticas de lectura, una crisis de la lectura y la literatura, y una crisis en la formación del profesorado de lectura y literatura (Butlen, 2018b).

Como destaca Zilberman (2012), impera la concepción de lectura como ejemplaridad, acompañada del mimetismo y la repetición constante de la lectura de los grandes escritores consagrados por la crítica e historia de la literatura porque son modelos a seguir, ya sea cuando se escribe – la lectura se convierte en motivación para la escritura-, o bien cuando se lee – los clásicos se toman como formadores del buen gusto, que es también el gusto elevado. Y agrega, que la enseñanza de la literatura en el nivel medio, se encuentra marcada por el reduccionismo y la simplificación con que son trabajados los autores, las obras, los períodos históricos y las tendencias literarias. Se comparte el criterio de la autora sobre la poca difusión de la literatura, que no siempre se presenta en el horizonte del estudiante y se configura en la forma del libro didáctico, devenido un resumen de fragmentos entrelazados.

Oliveira y Araújo (2017) apuntan que el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no está en la transposición didáctica de la literatura, sino en la metodología de enseñanza que privilegia usualmente aspectos de la historia literaria en detrimento de la obra, con lo que se reduce la lectura literaria a un modo superficial, que se vale de fragmentos poco representativos de su dimensión estética para cumplir con los propósitos del currículo escolar. La enseñanza la imparten a menudo profesores no lectores, desprovistos de repertorio literario e incluso del gusto por la lectura.



Boechat (2024) enfatiza que la promoción de cambios de paradigma en los espacios de enseñanza y aprendizaje de la literatura es también problematizar la comprensión de lo que es la literatura, lo cual promueve la reflexión crítica sobre la importancia de la formación de lectores, la inversión en espacios como bibliotecas públicas y privadas, e incluso problematiza la lógica de los mercados editoriales. Siguiendo los presupuestos pedagógicos establecidos en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y en las Orientaciones Curriculares Nacionales (OCN), una acción político-educativa orientada hacia la literacidad literaria también debe reflexionar sobre el papel del profesor en el proceso de formación del alumno, con énfasis en la influencia de la literatura en los elementos formativos emocionales psicológicos, entre otros, como destacan Silva y Pereira (2013).

Agregan que una política consciente y socialmente responsable de promoción de la lectura por medio de la literacidad literaria debe alcanzar los siguientes objetivos: crear condiciones de aprendizaje y socialización a partir del contacto directo con la literatura y sus diversos promotores; desarrollar la competencia discursiva del alumno; ofrecer al lector un amplio abanico de posibilidades de interacción con los agentes institucionales de enseñanza; desarrollar la capacidad de comunicación escrita, con el conocimiento de las diferentes culturas a través del contacto con el mundo imaginario de la literatura; valorar la producción literaria reciente, con el rescate de la conciencia integradora de las manifestaciones interculturales; y reflexionar sobre la literatura como un área que articula diferentes aspectos del conocimiento, con la promoción de la interdisciplinariedad.

Para Rosa de Melian, Nascimento-Carmo y Grajales-Melián (2019), es necesario establecer las perspectivas teóricas que contribuyan a la formación de un lector más integral desde la disciplina de los nuevos estudios de literacidades, es decir, un lector "itinerante, intertextual y transdisciplinario, en un contexto global, donde las tecnologías intervienen cada vez más en los gustos, modas y preferencias de los públicos receptores" (Rosa de Melian; Nascimento-Carmo; Grajales-Melián, 2019, p. 5). Destacan que, con tal fin, en las prácticas pedagógicas contextualizadas, la lectura literaria debe ser una constante en la vida del profesor y los estudiantes. El docente debe prestar atención a las distintas maneras de leer más allá del aula y conocer los medios tecnológicos que dan origen a los textos multimodales y a las lecturas virtuales, así como desarrollar clases basadas en literacidad social y literaria, de acuerdo con las orientaciones para los planes de estudio de las escuelas de educación básica por la BNCC.

Se ha responsabilizado al docente de educación básica por las deficiencias de lectura presentadas por sus alumnos, debido a que no es lector y no sabe analizar y conducir reflexiones acerca de la organización discursiva del texto literario, de modo que favorezca la efectiva formación de sus estudiantes como señalan Pinheiro y Ramos (2013), para quienes el problema no es el docente, pero sí la solución para la formación de lectores. Por ende, en concordancia con las autoras, se aspira al diálogo con el profesorado desde la educación básica hasta la graduación y la posgraduación, por medio de la reflexión a la luz de



teorías, sobre las lagunas existentes en las formaciones continuas y en las prácticas metodológicas de los docentes responsables por la mediación de lectura, ya sea en la enseñanza primaria, secundaria o superior.

Zilberman (2012) expone que los estudiantes y el profesorado del nivel básico o los alumnos de Letras no leen, leen poco o no leen lo que deberían. Ello puede tener su origen en la elección que han tomado las letras y la enseñanza de la literatura en todos los niveles, en lo concerniente a evitar la presencia de la literatura en las aulas. En consecuencia, acaba elitizándose o cediendo a los objetivos educativos con los que se pretenden justificar las metodologías de trabajo en la escuela. Ese punto de vista dialoga con el aportado por Reis y Silva (2018), cuando afirman que, si bien la formación de lectores es una preocupación en la educación básica y superior, puede producirse una especie de círculo vicioso en el que ninguna etapa de la educación se dedica precisamente a sistematizar la formación de lectores. Por tanto, conforme las autoras, los alumnos que salen de educación básica sin experimentar el placer de la lectura, regresan a las aulas como profesores con poca sensibilidad a lo literario, pues su formación académica tampoco pudo favorecer la experiencia estética.

Tal planteamiento se vincula a lo indicado por Melo y Silva (2018) sobre la reiteración de prácticas formativas que ignoran al mismo tiempo, la urgencia de transformar en lectores a quienes aprenden sobre literatura y a quienes enseñarán poco después literatura en la educación básica. En principio, los estudiantes ingresan a las universidades sin el hábito y el gusto por la lectura literaria, asumiendo que la escuela no fue competente para garantizar la adquisición del hábito de la lectura a lo largo de la educación básica. En segundo lugar, los profesores de literatura en el curso de Letras tienen que capacitar a estos alumnos como lectores literarios para que luego de un corto periodo de cuatro años, se conviertan en profesionales encargados de formar nuevos lectores en la educación básica y finalmente, docentes que enseñarán las literaturas de la lengua portuguesa en ese nivel.

Ello presupone entender que la licenciatura en Letras es de formación de profesores, por lo que se debe incorporar una capacitación e instrumentalización en los objetivos y las acciones didácticas, para que esos estudiantes puedan desenvolverse también como formadores del gusto por la lectura literaria. Por su parte, Butlen (2018b) considera que, para evitar una enseñanza técnica y posturas de lectura eficaces, es necesario repensar la oferta didáctica, pues con frecuencia faltan las dimensiones emocional, cognitiva, social y cultural de la lectura y de la literatura. En la misma línea, Zanatta (2019) concluye que los profesores universitarios de esas licenciaturas deben replantearse las prácticas de lectura durante la formación inicial del profesorado.



### 3 Metodología

Se llevó a cabo un estudio de revisión bibliográfica, siguiendo una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo, que posibilitó profundizar en las lagunas existentes sobre la problemática de la lectura literaria en el medio escolar en Brasil, a partir de los estudios pertenecientes al área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. De hecho, se realizó una búsqueda bibliográfica, focalizando trabajos teóricos y empíricos sobre la realidad de la problemática en el país a nivel de la educación básica y de educación superior, con la intención de examinar las carencias y las perspectivas de futuras indagaciones en el área de la didáctica de la literatura, en particular, las prácticas de literacidad literaria en su vertiente educativa, que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de textos literarios en los cursos de graduación de Letras. Se ponen de relieve las dificultades que suelen manifestarse en este proceso, las cuales ofrecen un extenso abanico de posibilidades de estudio sobre las formas de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura, todavía no explotadas en profundidad.

Para la búsqueda bibliográfica se recurrió a las bases de datos *Academic Google* o *Google Scholar*, Portal de Publicaciones Periódicas de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), Scielo, lo que propició la amplia consulta de indagaciones sobre el asunto y la selección de la muestra, que abarcó libros completos y capítulos de libros, ensayos y artículos científicos publicados en revistas indexadas de alto impacto, memorias, anuarios, ponencias en eventos certificados, así como bibliotecas digitales de tesis de maestría y doctorado, que también contemplan trabajos de grado, monografías y dissertaciones. Esto permitió la revisión preliminar del estado de la cuestión en consonancia con el objetivo del estudio para la valoración crítica de los resultados, las limitaciones, posibilidades de metodologías, similitudes e inconsistencias en los estudios precedentes sobre el tema.

### 4 Resultados y discusiones

Puede apreciarse que los estudios en las áreas de educación y de lingüística aplicada, al problematizar el tópico de la formación inicial del profesorado en los cursos de Letras, convergen en las políticas públicas y un recorrido histórico de la enseñanza de la literatura desde sus orígenes en la educación brasileña, con énfasis en sus principales cambios, la permanencia de algunos modelos en la enseñanza actual, y su correlación con el nivel medio para comprender y llevar a cabo una crítica sobre la formación del profesor de literatura, teniendo en cuenta las directrices curriculares del área de Letras en Brasil (Bagno; Rangel, 2005; Segabinazi, 2011; Pereira, 2014; Gomes; Pereira; Selpa, 2017; Duarte; Oliveira, 2018; Oliveira, 2018; Menezes, 2020; Pereira, 2020; Quaresma, 2020).



En los momentos actuales, las facultades de Letras ofrecen una formación que no se ajusta a los avances de la lingüística moderna y a su vez, el tratamiento de la literatura no se lleva a cabo de forma significativa, pues no hubo una reestructuración efectiva de los cursos, en opinión de Quaresma (2020). Una de las debilidades todavía identificada en las licenciaturas en el país, se refiere a la variedad de nomenclaturas y formaciones posibles, tal es el caso del curso de pregrado en Letras que puede habilitar exclusivamente para la lengua portuguesa o solo para una lengua extranjera, o incluso para dos o más lenguas, aprovechando un espacio de tiempo similar al de una única habilitación (Gomes; Pereira; Selpa, 2017). Si bien los cambios en las carreras de Letras en Brasil, han originado una diversidad de licenciaturas y bachilleratos con espacios en circunstancias ampliados, y otras veces reducidos para los estudios literarios, el modelo más frecuente es la licenciatura en lengua portuguesa con una lengua extranjera y sus respectivas literaturas, que se estableció con la promulgación de la Ley de Directrices de Base (LDB) de 5692/1971.

Por su parte, Duarte y Oliveira (2018) apuntan que la doble habilitación obligatoria en los cursos de Letras promueve algunas deficiencias en su proceso de formación docente en el orden curricular, histórico y político, por lo que es preciso desarrollar reflexiones críticas por parte de las instancias responsables por la elaboración de las políticas de formación para el perfeccionamiento de ese proceso formativo. Entre las dificultades se dejan entrever: la inadecuada formación académica, la divergencia conceptual en los documentos oficiales prescriptivos sobre el texto literario y su metodología, las habituales limitaciones de su presencia en el libro de texto, la ausencia de formación continua significativa y, en algunos casos, la falta de autonomía del propio profesor en la búsqueda de formación (Oliveira, 2018).

Ante esto, Segabinazi (2011) constata que la enseñanza de la literatura en las universidades se limita a la historia de la literatura y a la lectura del canon literario y, en consecuencia, la formación se reproduce en los contenidos y las metodologías del profesor de literatura en la enseñanza secundaria. De ahí que, en este nivel, se enfrenta al desinterés de los alumnos por la lectura de la literatura canónica, a menudo temática y lingüísticamente distante de su horizonte cultural. Por ello, necesita conciliar la formación teórica y crítica recibida en los cursos de Letras con los programas curriculares centrados en la historia literaria, llenar el vacío entre su formación y la práctica en el aula, desde la asunción de ignorar lo aprendido en estos cursos y seguir por la conocida senda de la historia literaria, a partir del libro didáctico de literatura debidamente actualizado en cuanto a referencias culturales contemporáneas, el cual sirve de apoyo al profesor como procedimiento, según Cosson (2013).

Como explica Butlen (2018b), dado que la formación docente ha estado en crisis, existen vías que resultan de la investigación y experiencias profesionales, y posibilitan mejorar la actuación del profesorado, de ahí las siguientes orientaciones: concebir la enseñanza de la lectura y la literatura como un aprendizaje cultural y no solo técnico; repensar el programa de lectura escolar y las formas en que se ofrece la lectura, lo cual significa abrir nuevos horizontes en la oferta, establecer puentes entre la cultura de los alumnos y la



cultura patrimonial, clásica, favorecer la variedad de lecturas, adaptar la oferta didáctica en función de los tipos y perfiles de lectores, reforzar la intervención pedagógica en función de los puntos débiles de los alumnos, revalorizar y perseguir en clase la diversidad de los placeres potenciales de la lectura: el placer de la lectura literaria, así como el de la lectura informativa, en la lectura literaria, aceptar y fomentar, sin jerarquía, sin oposición, las dos posturas complementarias: la que provoca emoción y la más erudita, que consiste en el análisis literario y es fruto de un aprendizaje continuo, y al mismo tiempo, organizar redes de lectura que favorezcan las prácticas de la intertextualidad, con la promoción de debates sobre la recepción y la interpretación, confrontaciones sobre los modos de leer y las estrategias usadas.

Según Zilberman (2012), la legislación, los manuales de historia de la literatura, los libros didácticos, las listas de lectura para los exámenes de selección o las estrategias de enseñanza de la literatura, son indicadores significativos que posibilitan notar cómo es la circulación y el consumo de la lectura literaria en la escuela y en la universidad. Pueden delimitarse dos etapas esenciales en el progreso de la enseñanza de la literatura en el escenario brasileño, para llegar al entendimiento de su estado actual:

i) la presencia de la literatura en los niveles iniciales de educación básica, estuvo guiada por la visión de la lectura como medio para la adquisición de conocimientos; preservar el alto nivel de la lengua de la que la literatura es guardiana; transmitir el estándar oficial de la lengua; inculcar valores y el buen gusto; asumir la ciudadanía; y transmitir el patrimonio de la literatura brasileña (hasta 1960 e incluso hasta 1970).

ii) modificaciones vinculadas al conocimiento del patrimonio de la literatura brasileña en la enseñanza secundaria y los cursos de Letras encargados de la enseñanza de las literaturas vernáculas; la selección de lecturas por los docentes de enseñanza básica procede de la literatura contemporánea, los de primaria optan por la literatura infantil y juvenil, y los de secundaria prefieren las crónicas, el cuento y la novela; y el texto literario puede emplearse en la enseñanza de la lengua materna o de la gramática, así como integrarse en actividades dirigidas al desarrollo de las potencialidades expresivas y la producción creativa de los estudiantes (después de 1970).

Se recurre directamente a los estudios que han vertido hallazgos sobre la caracterización del docente de literatura en la investigación didáctica y educativa del área de Letras. Tal es el caso de Menezes (2020), quien sostiene que existen varios problemas en la enseñanza de la Literatura en los cursos de Letras: la trayectoria de la disciplina, el perfil del alumno y su profesionalización, los nexos de la enseñanza superior con la educación básica y el examen de ingreso denominado el vestibular que, en la mayoría de los casos, regula la enseñanza media, la inmadurez y la falta de lectura de los alumnos que ingresan al curso. Esto revela de acuerdo con la autora, un espacio de conflictos entre la formación inicial de los profesores de Literatura en los cursos de Letras, y la crisis de la enseñanza de la literatura en la enseñanza media.



Cosson (2013) apunta que el licenciado en Letras adopta la posición de profesor de literatura, para complementar la formación del lector por medio de la literatura juvenil en los grados finales de las escuelas primarias, y profundiza esta formación en la enseñanza media cuando existe una disciplina separada de Lengua Portuguesa, generalmente, con la designación de Literatura Brasileña, con énfasis en la lectura de obras canónicas de la literatura brasileña y a veces portuguesa. En esta situación, el docente de literatura de enseñanza media tiene que trabajar como profesor de portugués o de lengua extranjera, ya que la carga lectiva de la asignatura suele ser pequeña y, de hecho, es un profesor de historia de la literatura que se centra en la periodización de estilos y la identificación de autores canónicos a través de datos biográficos y fragmentos de sus obras, adoptando las directrices curriculares de las secretarías de educación, así como la práctica de colegas más experimentados y apoyándose en las orientaciones del libro de texto de literatura.

Por una parte, se observa una discrepancia entre lo que el alumno aprende y lo que debe enseñar, aunque se intenta unir ambos extremos y hacer más operativo el trabajo académico. Por otra, se cuestionan los programas de lengua nacional, literatura y redacción en la enseñanza primaria y secundaria, que resultan incompatibles con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de esos niveles, lo que motiva la elaboración de proyectos renovadores en la búsqueda de solventar el estancamiento en la enseñanza de la literatura, supuestamente derivado de tales problemas (Zilberman, 2012).

El proceso de escolarización de la literatura en la enseñanza media, ha sido muchas veces inadecuado, ya que se utiliza mucho más como pretexto para enseñar otros contenidos, que con el propósito de formar el gusto y el hábito de la lectura literaria (Melo; Silva, 2018). Ello pone de relieve la crisis que atraviesa la literatura, la cual se ha desdisciplinizado en los últimos treinta años, es decir, dejó de ser un componente curricular para convertirse en un contenido disciplinar de Lengua Portuguesa. Por ende, la literatura no se incluye en la matriz curricular de la enseñanza media en las escuelas públicas de muchos estados brasileños, sino solo los contenidos de literatura, que son similares a otros contenidos del área de lenguas. Generalmente, su enseñanza viene dada por su inserción en los libros de texto, su presencia en las evaluaciones para el acceso a la enseñanza superior (ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio*, y vestibular), su inclusión en documentos y referencias curriculares, y la elección del profesor de reservarle tiempo lectivo, por lo que cada vez más, el estudio de la literatura se ha reducido dentro de la enseñanza media y los cursos de Letras. De ahí que los docentes no siempre trabajan con el texto literario y asumen casi exclusivamente, los ejes de análisis lingüístico y producción textual para el componente curricular Lengua Portuguesa (Melo; Silva, 2018).

La práctica de la enseñanza de la literatura en el aula, se convirtió en el punto de encuentro de dos lectores con formación precaria, el profesor y el alumno, prácticamente no lectores, alterna los tipos de obra literaria con que opera y es más comprometida con la experiencia del lector infantil y juvenil (Zilberman, 2012). Cesó de introducirse el conocimiento de las literaturas vernáculas gradualmente en la enseñanza básica, y el curso de Letras acogió



cada vez más este trabajo. El curso examina sus programas en función del título que otorga y su currículo se ha restringido con mayor frecuencia, a ofrecer las disciplinas que pueden aprovecharse en la vida profesional posterior. Por estas razones, según destaca la investigadora, la enseñanza de la literatura en principio, se limitó al aprendizaje de las literaturas vernáculas y luego de las últimas reformas educativas como la Ley de Directrices y Bases, privilegió la literatura brasileña en detrimento de otras literaturas. Es por ello que, si se espera que el egresado pueda ser docente de lengua portuguesa o literatura brasileña, su aprendizaje transitará en el área de la lengua nacional y las literaturas correspondientes que fueron escritas y publicadas en Brasil, en contexto general o local.

El curso de Letras por orientarse para el mercado de trabajo, incluso llega a confundirse con un curso de formación de profesores o curso de magisterio, cuya visión de la literatura es predominantemente pragmática y unidireccional, alejado del concepto de literatura defendido en la universidad por medio de la teoría de la literatura, ante los avances y las exigencias del mercado laboral, puesto que el horizonte de conocimiento se restringe al ámbito aplicado, es decir, se aprende lo que se va a enseñar, de acuerdo con Zilberman (2012). Para la autora, el estudio de la literatura es un indicador de la evolución del proceso histórico de la formación en el área de Letras, ya que se ha modificado en literatura para la enseñanza y se le atribuye la condición de instrumento del cambio deseado, en otras palabras, la literatura aún es vehículo. No obstante, el curso de Letras busca transformar ese mercado en la dirección de un posicionamiento pedagógico progresista por parte de la universidad, al contradecir el concepto elaborado y practicado en sus programas; teorizar sobre la autonomía, inmanencia y trascendencia de la obra de arte y su posibilidad de representación social de valores con componentes idealistas; además de imponer una mirada histórica de la literatura como objeto de enseñanza.

Conforme Dias (2019), al mismo tiempo, la carga laboral docente y los bajos salarios, sumando el incumplimiento del Piso Nacional, ponen de relieve fenómenos complejos en el entramado de variables que constituyen la educación literaria en Brasil, donde los programas estatales suelen ser discontinuos. En este punto, Pinheiro (2011) opina que del mismo modo que la lectura se encuentra atrapada en una historia de censura e incomprendiciones, la enseñanza de la literatura se ve comprometida por la estructura curricular de los cursos de Letras, por la falta de compromiso de algunos profesores de primaria y secundaria con la lectura, por los salarios desalentadores de los docentes y la injusta distribución de los ingresos practicados en el país, entre otros factores.

Vale puntualizar que, si bien las secretarías de educación estatales y las universidades tienen la responsabilidad por la elaboración de programas claros y minuciosos, estos no pueden construirse sin la participación decisiva y colectiva de los profesores de Literatura (Cosson, 2013). Justamente, la definición y asunción de los objetivos, los contenidos y los procedimientos para enseñar literatura corresponde a los docentes, teniendo en cuenta el respeto a las idiosincrasias de los entornos locales, lo cual propiciará una mejor atención a la necesidad de conciliar pautas basadas en el avance del conocimiento en el



área con la práctica diaria en el aula. En relación con el bajo impacto de las modificaciones curriculares en la enseñanza de la literatura, no basta atribuir el fracaso o el éxito de una determinada proposición en los textos curriculares a la calidad de la formación docente. Para Cosson (2013), la cuestión es compleja, al crearse una red en la que se entrecruzan la calidad de la formación inicial, el modelo de formación continua vigente y el modo como los profesores articulan esas propuestas en sus prácticas cotidianas.

Como señala Zilberman (2012), las contribuciones didácticas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura buscan redimensionar la función pedagógica de la universidad, ya que a la misma le corresponde repensar su modo de actuación en los planes de estudio, las disciplinas y los programas actuales. Así lo revela también Pereira (2014), cuando explica que esta búsqueda de la universidad en cuanto a las licenciaturas debe centrarse en una formación que provea a los futuros profesores de educación básica, la utilización de referencias teóricas y herramientas metodológicas que permitan elevar el nivel de la enseñanza impartida en las aulas brasileñas.

Se aspira en consecuencia, a que las disciplinas obligatorias de la formación inicial del licenciado en Letras, incluyan componentes que habiliten al alumnado para promover la denominada literacidad ideológica en el tratamiento del texto literario en su práctica docente, pues el profesor de lengua y literatura es el mediador entre el texto y el lector en el proceso de educación literaria. En concordancia con Stephani, Neiva y Tinoco (2019), dado que la mediación de lectura no ocurre como se espera, el profesorado universitario necesita poseer un mejor acceso de saberes sobre las particularidades del texto literario, las nuevas estrategias de intermediación lectora y, fundamentalmente, sus concepciones de lengua y literatura reformadas para reflexionar sobre su rol en el círculo de la formación de lectores.

Pereira (2014) plantea que el punto de partida para que los trabajos sobre la enseñanza de la literatura establezcan una programación notable de los currículos de los cursos de Letras, es la visión del significado de la educación literaria como una actividad que fomenta la subjetividad del lector en su proceso formativo y, por lo tanto, una acción que contribuye al entendimiento de las producciones culturales y sus desdoblamientos en la constitución de identidades. Según esta concepción, el profesor de literatura en la universidad debe valorizar la lectura crítica y participativa, dando voz al estudiante para que produzca su propio discurso en condiciones de discutir literatura de forma más eficaz y plural, no solo distante de la marca de la tradición ideológica canónica, sino también aportando las interfaces de lo contemporáneo para el diálogo entre los distintos ámbitos de producción y recepción.

Las especificidades mencionadas representan el marco contextual en el que transita el proceso de enseñanza y aprendizaje de textos literarios en la formación inicial del licenciado en Letras en Brasil. Ello refleja la necesidad de transformar el proceso, caracterizado por un tratamiento reduccionista de la literatura como contenido disciplinar, con el propósito de lograr mejores resultados en la enseñanza de la literatura para la formación del futuro docente.



## 5 Consideraciones Finales

La sistematización epistemológica desarrollada a partir de la literatura consultada con un enfoque cualitativo, basado en los debates teóricos y metodológicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los textos literarios en el ámbito de la enseñanza secundaria y superior brasileña, posibilitó indagar en las posibles causas de la problemática, y al mismo tiempo, construir una visión más integradora de este proceso formativo en la educación superior, en particular, en la licenciatura en Letras en el escenario brasileño. Asimismo, permitió establecer antecedentes gnoseológicos y ahondar en las insuficiencias del proceso en relación con la formación docente.

Las investigaciones en las áreas de educación y de lingüística aplicada, al problematizar el tópico de la formación inicial del profesorado en los cursos de Letras, convergen en las políticas públicas y un recorrido histórico de la enseñanza de la literatura desde sus orígenes en la educación brasileña, con énfasis en sus principales cambios, la permanencia de algunos modelos en la enseñanza actual, y su correlación con el nivel medio para comprender y llevar a cabo una crítica sobre la formación del profesor de literatura, teniendo en cuenta las directrices curriculares del área de Letras en Brasil.

En el estudio se alude a la noción de educación literaria para sustentar la formación de los alumnos como lectores que deben aprender a interpretar y apreciar las obras literarias en el proceso de recepción, a raíz de que muchos autores coinciden en utilizar indistintamente los términos de formación literaria y educación literaria. En el entorno brasileño, especialmente en la licenciatura de Letras, los focos de la literatura disponible sobre el asunto en diferentes ámbitos universitarios, se han extendido y revelan una creciente preocupación por valorar las formas de intervención para solventar las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de textos literarios tanto en la formación inicial como continua (Bagno; Rangel, 2005; Segabinazi, 2011; Cosson, 2013; Pinheiro; Ramos, 2013; Pereira, 2014; Gomes; Pereira; Selpa, 2017; Butlen, 2018b; Duarte; Oliveira, 2018; Melo; Silva, 2018; Oliveira, 2018; Reis; Silva, 2018; Dias, 2019; Zanatta, 2019; Pereira, 2020; Quaresma, 2020; Boechat, 2024). De este modo, el aumento de múltiples aportaciones sobre el proceso de formación del lector literario en Brasil, revela la importancia social para su interpretación dentro de la problemática de la enseñanza de la literatura en relación con la literacidad literaria en sus aspectos teóricos y metodológicos, para los distintos niveles educativos en el ámbito nacional.

La evolución de la enseñanza de la literatura en el nivel superior, brinda la posibilidad de esbozar un amplio y complejo panorama para la formación del lector literario en el marco de la educación literaria, y de ello resultan los vacíos que evidencia el actual sistema universitario, tal es el caso de los cursos de licenciatura en Letras en Brasil. Existe un amplio consenso entre los investigadores en lo relativo a algunas limitaciones que suelen manifestarse en la formación inicial del estudiante de Letras. Tales dificultades brindan un extenso abanico de posibilidades de análisis, todavía no explotadas en



profundidad, sobre las formas de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura que posibiliten mejorar la formación de lectores literarios, teniendo en cuenta una caracterización de la formación inicial del futuro docente de literatura. Sería pertinente examinar también, la complejidad sobre la inclusión de los estudios lingüísticos en el análisis del referido proceso, en un intento por comprender las deficiencias en las prácticas de literacidad literaria del nivel superior en el país, y expandir los debates que el asunto ha originado en la búsqueda de posibles modificaciones.

## REFERENCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas de educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: 10.1590/S1984-63982005000100004

BOECHAT, Fernanda Boarin. Mobilidades literárias: o ensino de literatura e o letramento literário a partir do contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 1, p. 137-149, 2024. DOI: 10.1590/01031813v63120248674046

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação-SEB, MEC, 2018. Disponible en: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acceso en: 16 dic. 2024.

BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 7, p. 19-38, 2018a. DOI: 10.1590/0104-4060.62732

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. En: DALVI, Maria Amélia et al. (Orgs.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018b. p. 28-51.

COSSON, Rildo. Prefácio. A formação do professor de literatura—uma reflexão interessada. En: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brochetto. (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11-26.

COSSON, Rildo. Leitura cumulativa como letramento literário. **Entreletras**, v. 11, n. 2, p. 205-216, 2020. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p205-216.



DALVI, Maria Amélia. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. **Graphos**, v. 22, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52584

DIAS, Ana Crelia Penha. Ser professor de literatura e ser leitor: caminhos para reflexões fora do discurso do senso comum. **ECOS**, v. 27, n. 2, p. 2-37, 2019. DOI: 10.30681/issn23163933v27n02/2019p02-37

DUARTE, Elisandra Rios da Silva Pamponet; OLIVEIRA, Helvio Frank. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras.

**Signótica**, v. 30, n. 4, p. 675-701, 2018. DOI: 10.5216/sig.v30i4.51866  
GOMES MONTEIRO, Andréa Cristina; PEREIRA, Ricardo Inocêncio; SELPA HEINZLE, Marcia Regina. Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 39, p. 29-45, 2017. DOI: 10.5935/1981-4755.20170002

MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Luiza Helena Oliveira. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 2, p. 63-75, 2018. Disponible en:  
<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493/566>. Acceso en: 16 dic. 2024.

MENEZES, Juliana Alves. O que revelam os resultados de avaliações externas sobre o ensino da literatura na formação docente? **Graphos**, v. 22, n. 2, p. 363-378, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52473

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, n. 52, p. 23-43, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.36317

NETO, Francisco de Assis. Oficinas de literatura no ensino médio: estratégias para despertar o prazer estético. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 18, p. 98-110, 2020. Disponible en:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4528>. Acceso en: 16 dic. 2024.

OLIVEIRA, Rosa Tânia Maria de; ARAÚJO DE MELO, Márcio. Uma abordagem sobre a aprendizagem da leitura no romance *A menina que não sabia ler*. **Revista Trimestral de Letras da Universidade do Estado do Pará**, v. 8, n. 8, p. 134-149, 2017. Disponible en:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/1208>. Acceso en: 16 dic. 2024.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária: anotações sobre os contextos brasileiro e português. **Revista Eletrônica Interfaces**, v. 8, n. 2, p. 128- 147, 2018. DOI: 10.5935/2179-0027.20180012



PEREIRA, Helena Bonito Couto. Ensino de literatura – crítica, teoria e história. **Línguas & Letras**, v. 15, n. 29, 2014. Disponible en: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10822>. Acceso en: 16 dic. 2024.

PEREIRA, João Batista. Notas sobre os documentos oficiais e o ensino de literatura na educação básica no Brasil. **Graphos**, v. 22, n. 2, p. 67-78, 2020. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52533>. Acceso en: 16 dic. 2024.

PINHEIRO, Alexandra Santos. O ensino de Literatura: A questão do letramento literário. En: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; LEAL, Rosa Myriam Avellaneda (Orgs.). **Leitura e Escrita na América Latina: teoria e prática de letramento (s)**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 37-57.

PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brochetto. (Orgs.). Literatura e formação continuada de professores: apresentação da obra. En: **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 27-38.

QUARESMA FUGAZZA, Elíria. Língua e Literatura: disputas discursivas nos contextos de formação docente. **Entre Parênteses**, v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.32988/rep.v1n9.1125

REIS, Naiane Vieira dos; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Modalização dos sujeitos no processo de formação de leitores: uma análise semiótica do gosto. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 190-201, 2018. DOI: 10.21680/1517-7874.2018v20n2ID13776

REZENDE, Irene Severina. O ensino da literatura, engessado por leis e decretos. **ECOS**, v. 11, n. 2, 2015. Disponible en: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/712>. Acceso en: 16 dic. 2024.

ROSA DE MELIAN, Valdivina Telia; NASCIMENTO-CARMO, Andréia; GRAJALES-MELIÁN, Iván Gabriel. Hacia un lector itinerante, intertextual y transdisciplinario: apuntes introductorios. **Maestro y Sociedad**. Número Especial “Mirada interdisciplinaria a la recepción de los clásicos”, p. 3-13, 2019. Disponible en: <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5130>. Acceso en: 16 dic. 2024.

SANTOS, Eider Ferreira; MARIANO, Nazarete Andrade; VIEIRA, Wellington Neves. Cosson com a palavra... Rildon José Cosson: Entrevista com Rildo



Cosson. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 10, n. 2, p. 247–268, 2022. DOI: 10.30620/gz.v10n2.p247

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente:** encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI. 2011. 342 f. Tesis (Doctorado en Letras) - Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponible en:  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6177>. Acceso en: 16 dic. 2024.

SILVA, Maria Socorro da; MELO, Márcio Araújo de. Leitores e experiência poética: encontros possíveis na escola. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 64, p. 207-220, 2021. Disponible en:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6235>. Acceso en: 16 dic. 2024.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Da educação lingüística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 178-191, 2013. Disponible en:  
<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4854>. Acceso en: 16 dic. 2024.

SIMÓN, Yessy Villavicencio *et al.* Entre a tradução e a adaptação literária: perspectivas no estudo da literatura infantil e juvenil. **Letras Raras**, v. 11, n. 1, p.188-203, 2022. DOI: 10.35572/rlr.v11i1.2323

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. **Ensino em Revista**, v. 19, n. 1, p. 167-179, 2012. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11449/114926>. Acceso en: 16 dic. 2024.

STEPHANI, Adriana Demite; NEIVA, Sonia Maria de Sousa Fabrício; TINOCO, Robson Coelho. Formando professores leitores: uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no curso de Pedagogia - Parfor na UFT, câmpus de Arraias. *En:* SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.). **Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 15-46. Disponible en: <http://www.editorafi.org>. Acceso en: 15 oct. 2022.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo. *En:* SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.). **Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 47-79. Disponible en: <http://www.editorafi.org>. Acceso en: 16 dic. 2024.



ZANATTA, Deisi Luzia. **A leitura em licenciaturas de Letras e de Pedagogia:** espaços e modos de ler. 2019. 258 pp. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Letras, Passo Fundo, 2019. Disponível en:  
<http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/1730>. Acceso en: 16 dic. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Leitura literária e ensino: pesquisa em sala de aula. En: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brochetto. (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores:** desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 143-171.

Recebido em: 29 de janeiro de 2025.  
Aceito em: 14 de abril de 2025.  
Publicado em: 25 de junho de 2025.

