


La literacidad literaria en lengua española: el desarrollo del lector-autor mediante narrativas breves


Spanish language literary literacy: the development of the reader/writer through short narratives

O letramento literário em língua espanhola: o desenvolvimento do leitor-autor por meio de narrativas breves

Pedro Lucas Pereira Milani

 0009-0002-2848-0678

Carolina Fernandes Alves

 0009-0002-2848-0678

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el marco del *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III*, centradas en la promoción de la literacidad literaria mediante el trabajo con narrativas breves. Fundamentado teóricamente en autores como Cosson (2022) y Ferreira (2012) el estudio adopta una perspectiva metodológica de investigación-acción (Leffa, 2022; Paiva, 2019), que posiciona al docente en formación como agente activo en la transformación de su propia práctica. La propuesta contempló un total de diez clases al noveno año de primaria, siendo dos de observación y ocho de intervención docente, e incluyó actividades como ruedas de lectura, debates y producciones escritas. Los resultados evidencian una mayor implicación y autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje, así como el fortalecimiento de su sensibilidad crítica y estética frente al texto literario. Se concluye que la incorporación significativa de la literatura en el aula de lengua extranjera constituye una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo integral del sujeto, al fomentar una experiencia formativa que articula lenguaje, cultura e identidad.

Palabras-Clave: literacidad literaria; lengua española; relato de pasantía.

ABSTRACT: This article aims to describe and analyze the pedagogical practices developed within the *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III* course, focusing on the promotion of literary literacy through the use of short narratives. The study is theoretically grounded in the works of Cosson (2022) and Ferreira (2012), and action-research is its methodological approach (Leffa, 2022; Paiva, 2019), positioning the pre-service teacher as an active agent in transforming their own practice. The project consisted of a total of ten classes, applied in the 9th grade of the Brazilian elementary school system, including two observation sessions and eight teaching interventions, and involving activities such as reading circles, debates, and writing productions. The results show increased student engagement and autonomy in the learning process, as well as enhanced critical and aesthetic awareness toward literary texts. The study concludes that the meaningful incorporation of literature in foreign language classrooms constitutes an effective

pedagogical strategy for the learner's integral development, promoting a formative experience that integrates language, culture, and identity.

Keywords: literary literacy; spanish language; internship report.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a disciplina de *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III*, centradas na promoção do letramento literário por meio do trabalho com narrativas breves. Fundamentado teoricamente em autores como Cosson (2022) e Ferreira (2012), o estudo adota uma abordagem metodológica de pesquisa-ação (Leffa, 2022; Paiva, 2019), que posiciona o professor em formação como agente ativo na transformação de sua própria prática docente. A proposta contemplou um total de dez aulas no nono ano do ensino fundamental, sendo duas voltadas à observação e oito destinadas à atuação docente, envolvendo atividades como rodas de leitura, debates e produções escritas. Os resultados evidenciam maior engajamento e autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, bem como o fortalecimento de uma sensibilidade crítica e estética diante do texto literário. Conclui-se que a incorporação significativa da literatura na aula de língua estrangeira configura uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento integral do sujeito, ao favorecer uma experiência formativa que articula linguagem, cultura e identidade. **Palavras-Chave:** letramento literário; língua espanhola; relato de estágio.

Introducción

Publicada en noviembre de 2024, la 6ª edición de la investigación *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada por el *Instituto Pró-Livro*, ha revelado un retroceso en el número de lectores en la sociedad brasileña. La mencionada investigación, cuyo propósito fundamental es comprender el comportamiento del lector brasileño, tomando en cuenta los elementos que lo favorecen, así como los que lo obstaculizan, evidenció que, por primera vez, el porcentaje de no lectores (53 %) supera al de lectores en el país.

Aunque comprobada por esta reciente constatación, el creciente porcentaje de no lectores ya había sido diagnosticado en ediciones anteriores, evidenciando que, aunque se trate de un bien de la humanidad cuyo acceso debería ser un derecho universal (Candido, 2004), la literatura participa cada vez menos en la formación cultural y afectiva del sujeto (Todorov, 2009).

Una de las principales dificultades que se interpone entre el texto literario y el lector, contribuyendo no solo al crecimiento negativo de los índices de lectura, sino también a una concepción reduccionista de la literatura por parte de los estudiantes, es la forma en que esta ha sido ofrecida a los jóvenes, cuyo primer contacto, en la

mayoría de los casos, está mediado por enfoques disciplinares e institucionales (Todorov, 2009), así como por una educación básica insuficientemente preparada para la construcción de la literacidad literaria (Lima, 2012).

La relación entre literatura y educación está lejos de ser pacífica (Cosson, 2022). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, a la literatura le han sido otorgados diversos espacios y funciones, desempeñando en determinados enfoques metodológicos un papel central, mientras que en otros ha sido prácticamente relegada e ignorada (Ferreira, 2012).

Teniendo ese escenario en cuenta, este artículo tiene como principal objetivo relatar las prácticas desarrolladas en el primer semestre del año 2025, en el transcurso de la asignatura de *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III*, del curso de *Licenciatura em Letras - Habilitação em Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola*, de la *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, desarrollada en una escuela municipal de enseñanza básica de la ciudad de *Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil*, a fin de reflexionar sobre la experiencia en torno al trabajo con la literatura y la literacidad literaria en la enseñanza de la lengua española en el nivel de la educación básica.

Considerando que la escuela ofrece un periodo de 45 minutos semanales para las clases de español, el proyecto pedagógico se desarrolló por medio del programa curricular de la institución y tuvo como principal objetivo desarrollar la literacidad literaria de los estudiantes del noveno año por medio del trabajo con narrativas breves, microcuentos y cuentos, promoviendo y desarrollando competencias lectoras y escritas en lengua española. La propuesta se centró en la comprensión de la literatura no solo como objeto estético, sino también como herramienta didáctica que permite ampliar los repertorios culturales y lingüísticos de los alumnos (Sáez Martínez, 2011). En este sentido, se buscó articular la lectura y producción de textos literarios en el transcurso de las clases, favoreciendo así una aproximación crítica, creativa y participativa al texto, construyendo un ambiente de aula en el que la literatura pudiera ser vivida como una experiencia formativa, que estimula la sensibilidad, el pensamiento reflexivo y la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Además de la introducción, este artículo está dividido en cuatro partes. En la revisión de literatura, presentamos los principales referentes teóricos que nos ayudaron a reflexionar sobre la propuesta de trabajo con literacidad literaria en clases de español de primaria, como parte de la práctica de pasantía supervisada. En la sección metodológica, se exponen los principios que guiaron el estudio y el enfoque adoptado. Posteriormente, en el relato de pasantía, describimos y reflexionamos sobre dicha experiencia, retomando las actividades y clases desarrolladas. Finalmente, en las conclusiones, presentamos las consideraciones finales, destacando los principales aprendizajes y aportes derivados de esta práctica investigativa.

Revisión de literatura

Según la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), el área de lenguajes de la educación primaria debe garantizar a los estudiantes la comprensión de los lenguajes como una construcción humana, histórica, social y cultural, de naturaleza dinámica, reconociéndolos y valorándolos como formas de significación de la realidad y de expresión de subjetividades e identidades sociales y culturales. Por lo tanto, enseñar una lengua no debería consistir en transmitir informaciones vacías sobre la realidad de la lengua meta, sino en ayudar y guiar al aprendiz a poner en marcha sus estrategias de adquisición cultural (Abella, 2004).

Conforme Abella (2004), lengua y cultura son inseparables. En este sentido, Ferreira (2012) destaca que la literatura puede y debe estar siempre vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que, como sostiene Cosson (2022), cumple una doble función: por un lado, contribuye al desarrollo de habilidades de lectura y escritura, y por otro, desempeña un papel fundamental en la formación cultural del individuo.

Desde esta perspectiva, el trabajo con textos literarios en la asignatura de lengua española, aunque priorice la lectura como habilidad lingüística en constante actividad, ofrece múltiples potencialidades como la escritura, el aprendizaje de mecanismos de funcionamiento lingüístico, viabilizando el acceso al desarrollo de

otros tipos de destrezas de orden comunicativo, cultural y lingüístico (Sáez Martínez, 2011). En este sentido, mencionado anteriormente el carácter controvertido y conflictivo en relación con la presencia de la literatura en las clases de lengua extranjera (LE), cabe señalar que, a lo largo de la evolución de las metodologías para enseñanza de idiomas, la literatura disfrutó de status antagónicos:

La literatura ya fue un ejemplo incontestable e impar de lenguaje correcto, o sea, muestra perfecta de lengua, y un modelo a ser seguido por aprendices no nativos (método tradicional o de gramática y traducción). Pasó, entonces, a ser suprimida por no adecuarse a la gradación lingüística de vocabulario, según el nivel de conocimiento del aprendiz (método estructural). Fue considerada innecesaria, viviendo al borde de la clandestinidad (método audiolingual o audiolíngüe). Fue excluida de los currículos y menospreciada por no tener cabida y por el foco no contemplar procesos mecánicos, rutinas y automatismos (métodos audiovisual y nocional-funcional) o por no privilegiar el lenguaje oral como se solicitaba (método directo). Posteriormente, volvió a ser utilizada en las clases de lenguas extranjeras, puesto que reconocieron su valor intercultural (enfoque por tareas). A continuación, los textos literarios fueron considerados como muestras culturales auténticas de la lengua objeto de estudio, si bien que hubo cierto rechazo por ser considerada estática y escrita, cuando el foco era en la lengua hablada (enfoque comunicativo). Por fin, en el pos método (integrador y ecléctico), la utilización de la literatura tiene un fin didáctico, siendo (re)valorada y empleada por los amantes de ese género (Ferreira, 2012, p. 75).

No obstante, aunque la literatura sea empleada por los docentes en sus prácticas pedagógicas, otra problemática frecuentemente compromete su trabajo en el aula: en contextos escolares, el texto literario suele convertirse en un pretexto, funcionando como medio para otros aprendizajes que no se centran en él mismo (Lajolo, 1984), relegando así la literatura a los márgenes del proceso educativo y difundiendo una visión reduccionista y banalizadora del texto literario. Por lo tanto, especialmente en contextos de lengua extranjera, si es responsabilidad del docente emplear e incorporar textos literarios en sus clases, también le corresponde el compromiso de desarrollar un trabajo contextualizado. Como sostiene Cosson (2022), la enseñanza y el trabajo con la literatura deben tener como eje central la experiencia literaria, entendida como el proceso de acercarse al texto más que como códigos a descifrar sino como experiencias a vivir, así que las prácticas pedagógicas de literacidad literaria deben contemplar ese proceso y no limitarse a una lectura

superficial de las obras (Cosson, 2022).

Al referirse a la literatura en el contexto escolar, es fundamental destacar que la lectura literaria se diferencia de la literacidad literaria, ya que la lectura escolar, al estar orientada por una intencionalidad didáctica y objetivos concretos, requiere acompañamiento (Cosson, 2022). En este momento se pone de manifiesto el rol fundamental del docente como intermediario entre el libro y el estudiante, así como su función mediadora durante el proceso de lectura, apoyándolo en sus dificultades y planteando nuevas preguntas, de modo que el lector adquiera autonomía y comprensión frente a las múltiples interpretaciones posibles de un texto (Cosson, 2022; Paz; Berned, 2017).

El papel desempeñado por dicho docente antecede al espacio del aula, ya que le corresponde seleccionar los textos que serán contemplados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como reflexionar sobre las posibles potencialidades, desventajas o impedimentos que pueden obstaculizar su abordaje en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En relación con la planificación y desarrollo de este proyecto de pasantía, considerando que la asignatura de lengua española cuenta con un único período semanal de aproximadamente 45 minutos, se optó por trabajar con narrativas breves, microcuentos y cuentos que, además de atender a la problemática vinculada con la carga horaria de la asignatura, permiten una aproximación más completa y profundizada al texto literario, distanciándose así de las prácticas de *digest reading*.

Como sostiene Lima (2012), el *digest reading* se refiere a una forma de redacción especializada, considerada uno de los principales instrumentos de comunicación de masas desde las primeras décadas del siglo XX. Esta modalidad se caracteriza por la abreviación, condensación y adaptación de textos literarios. Es lo que el autor denomina la "pedagogía del digesto", un formato literario que predomina en la cotidianidad escolar, considerando que las propias directrices curriculares para la enseñanza de la lengua española de las escuelas de Santa María, RS, sugieren al profesor tal práctica al dar la opción de elección entre textos "en versión original o simplificada". Para el investigador, cuanto más la escuela y el docente adoptan prácticas de *digest reading*, tales como adaptar, condensar o

resumir el texto literario, tanto más trivializan el concepto de literatura para el estudiante y tanto más excluyen de sus prácticas pedagógicas la literacidad literaria (Lima, 2012).

A diferencia de las prácticas mencionadas, es deber del docente explorar al máximo, junto a sus estudiantes, las potencialidades del texto literario, creando las condiciones necesarias para que el encuentro del alumno con la literatura se convierta en una búsqueda plena de sentido para el texto trabajado, para el propio estudiante y para la sociedad en la que todos están inmersos (Cosson, 2022; Leite, 1983). Asimismo, cabe al docente cuestionar y superar la concepción reduccionista que suscribe el prejuicio del texto literario como un monumento, colocado en el aula únicamente para la reverencia y admiración (Leite, 1983).

El trabajo con la escritura literaria viabiliza múltiples posibilidades para el abordaje de la literatura en el contexto escolar, en la medida en que permite a los estudiantes vivenciar el hacer literario¹, desarrollando su autoría mediante la creación de un universo ficcional propio. Además, estas prácticas favorecen el dominio de la expresión escrita y la comprensión del funcionamiento de los distintos géneros discursivos (Colomer, 2007). En este sentido, la escritura literaria se convierte en una estrategia pedagógica significativa, no solo para el desarrollo del alumno-autor como productor de textos ficcionales mediante una escritura subjetiva y con un enfoque emancipador, sino también como una herramienta eficaz para la consolidación de los contenidos trabajados en clase (Barth; Silva; Trevejo, 2019; Colomer, 2007). Por lo tanto, como sostiene Ferreira (2012, p. 76),

Además de fruición e información, la literatura incita cuestionamientos, (re)descubrimientos, (re)definiciones y acarrea constantes cambios (internos y externos). La lectura de textos literarios puede y debe ser motivadora, estimulante y significativa, proponiendo, aceptando y venciendo desafíos en nuestra vivencia cotidiana. Al promocionar el acercamiento al texto literario, uno incentiva la imaginación, motiva el alumno, promueve la interacción y despierta e incita tanto el lector como el escritor que se encuentran dormidos dentro de nosotros.

¹ En este trabajo, se entiende “hacer literario” como el conjunto de procesos lingüísticos, estéticos y creativos que resultan en la producción de un texto con función artística.

De este modo, incorporar la escritura literaria en el ámbito escolar contribuye a desmitificar la literatura y a romper con la idea de que la creación literaria depende de un don innato, reafirmando que todos pueden escribir. Este cambio de perspectiva ofrece a los estudiantes una nueva forma de relacionarse con la literatura, al tomar conciencia de la complejidad del trabajo con el lenguaje y de los desafíos inherentes a la práctica del escritor (Lima, 2022). La escritura literaria en el aula se convierte, así, en una invitación al universo literario, favoreciendo la formación de lectores más críticos. Al involucrarse en este proceso creativo, los alumnos desarrollan una sensibilidad ampliada frente a las obras que leen, nutridos de una sensibilidad más crítica hacia el hacer literario, reconociendo en ellas no solo el producto estético, sino también el esfuerzo creativo y las elecciones estilísticas que lo constituyen (Lima, 2022).

Por fin, con el objetivo de contribuir al desarrollo de las clases y al proceso de aprendizaje de los estudiantes, de modo que el trabajo con la lectura y la escritura literaria fuera contextualizado y significativo, el profesor pasante, el primer autor de este artículo, elaboró un material didáctico de autoría propia como recurso pedagógico para el desarrollo del proyecto de pasantía en las clases de español, partiendo del entendimiento de que la elaboración de material didáctico no debe concebirse como un proceso lineal y acabado, sino como un ciclo continuo, dinámico y recursivo (Leffa, 2007). El material didáctico, titulado *Instrucciones para Comprender un Microcuento*, cuyo nombre fue inspirado en las instrucciones presentes en la obra de relatos breves *Historias de cronopios y de famas* (1962), del escritor argentino Julio Cortázar, fue desarrollado para facilitar el abordaje teórico y práctico del microcuento como género literario, además de apoyar las tareas de escritura literaria. En este sentido, el material fue fundamentado en los aportes teóricos sobre el género microcuento desarrollados por Rojo (1997), Larrea (2004) y Souza (2021), y está compuesto por doce páginas elaboradas y organizadas en secciones progresivas.

La producción se fundamentó en los aportes teóricos sobre la elaboración de material didáctico propuestos por Leffa (2007), quien argumenta que el ciclo recursivo del material didáctico está compuesto por cuatro etapas: a) planificación,

en la que se define el público destinatario, así como los objetivos de enseñanza y los contenidos a ser trabajados, en este caso, un grupo de noveno año con un nivel básico de competencia en la lengua, siendo el microcuento el género literario movilizado, junto con estrategias de lectura y escritura; b) producción, etapa de creación del material, basada en las decisiones didácticas y pedagógicas tomadas durante la planificación. c) aplicación, es decir, la utilización del material en el aula y la observación de cómo los estudiantes interactúan con los contenidos y actividades; y, por último, d) evaluación, que consiste en el análisis crítico de la eficacia del material tras su implementación, teniendo en cuenta el desempeño de los alumnos, los objetivos propuestos y las devoluciones recogidas a través de retroalimentaciones solicitadas.

Metodología

La asignatura de *Estágio Supervisionado en Lengua Española III* se inscribe en una perspectiva metodológica de investigación-acción (Leffa, 2022; Paiva, 2019). Según Paiva (2019) y Leffa (2022), la investigación-acción es un enfoque metodológico que une la investigación científica y la acción social para resolver problemas. Implica un ciclo continuo de observación, planificación, intervención y reflexión, con el propósito de que el investigador pueda mejorar su propia práctica, promoviendo cambios en el fenómeno investigado mediante la implementación de dicho ciclo. Como sostiene Leffa (2022), este tipo de enfoque promueve una indagación crítica sobre la enseñanza en desarrollo, con el objetivo de reorientar y perfeccionar las decisiones didácticas adoptadas en el aula, en el cual los propios educadores en formación inicial asumen un rol activo en el proceso investigativo, incidiendo directamente en la transformación de sus acciones pedagógicas. En relación con su organización, la asignatura contempla una carga horaria total de diez horas, de las cuales dos están destinadas al período de observación, en el que el profesor en formación asiste a las clases del docente titular, y ocho horas se reservan para la práctica docente en el aula previamente asignada.

En cuanto a la actuación y desarrollo de las clases, al estar situadas en un contexto de enseñanza de lengua española, se optó por promover su uso

significativo en contextos reales de comunicación, favoreciendo la interacción y la construcción conjunta del conocimiento. En ese sentido, el enfoque de la literacidad literaria incorporó la lectura y producción de textos literarios como práctica social que posibilita el desarrollo de una competencia crítica, estética y cultural, más allá de la mera decodificación lingüística.

Relato de Pasantía

Conforme se señaló anteriormente, la inserción del profesor pasante en la escuela se dio a partir de observaciones de dos clases de lengua española. Las clases observadas, de carácter expositivo, tuvieron como contenido principal la distinción entre tipología textual y género textual. Aunque los materiales didácticos utilizados por el profesor regente de la disciplina de lengua española en la escuela estaban en español, la clase fue impartida íntegramente en portugués, lo que limitó la práctica comunicativa en la lengua meta. Además, en la observación de sus clases, fue posible constatar que el profesor responsable disponía de poco espacio para la interacción, lo que provocaba que la mayor parte de la clase transcurriera en silencio, con los alumnos copiando y completando las tareas. En este sentido, la elección de no hablar español en clase puede estar asociada a la creencia fosilizada de que los alumnos no entienden la lengua, percepción que se agrava en el contexto actual de las escuelas municipales de la ciudad, en el que la implantación del español como asignatura escolar es reciente, de acuerdo con la enmienda constitucional n.º 74/2018 (Rio Grande do Sul, 2018).

Sin embargo, para autores como Salinas (2005), la similitud entre ambas lenguas (español y portugués) permite establecer, desde las primeras clases, un clima de confianza que facilita la comprensión del discurso del profesor por parte de los alumnos. Salinas (2005) alude a los estudios de Jensen (1989), para argumentar que el español y el portugués son mutuamente inteligibles en un 50% a 60%. Además, alicerzado en la investigación de Henriques (2000), evidencia que existe un alto grado de comprensión, entre un 58% y un 94%, entre hablantes de español y portugués en el caso de textos escritos. Así que, precisamente por esta proximidad, la enseñanza del español a lusohablantes debe contar con características

específicas, dado que estos son considerados “falsos principiantes” en la lengua (Salinas, 2005). En este sentido, se espera que los profesores de idiomas sean capaces de expresarse de forma competente en la lengua meta (oral y escrita), movilizándola como principal herramienta de enseñanza.

Tras las dos clases observadas, tuvo inicio el período de regencia. La primera clase tuvo como uno de sus principales objetivos, además de la construcción de un repertorio artístico-cultural mediante el contacto con manifestaciones culturales auténticas vinculadas a la literatura en lengua castellana, introducir el estudio del género microcuento, destacando sus principales características, rasgos estructurales y estilísticos, su desarrollo en Hispanoamérica, así como sus aproximaciones y diferencias con el género literario cuento.

Figura 1 – Material Didáctico Autoral (Clase I).

Instrucciones para comprender un Microcuento.

Este material didáctico fue desarrollado en el transcurso de la asignatura de Pasantía Supervisada III y constituye parte del proyecto pedagógico desarrollado por el profesor en formación Pedro Lucas Pereira Milani.

Contacto:
pedro.milani@acad.ufsm.br

Referencias:

LARREA O, María Isabel. Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios Filológicos*, Valdivia, n. 39, p.179-190, sept. 2004. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-171320040003900011&lng=es&btn=ing-es accedido en 11 abr. 2025. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132004003900011>.

ROJO, Violeta. Breve manual para reconocer microcuentos. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1997. (Colección: Libros del taller, 54).

SOUZA, Vanderlei. Pequeno como um dinossauro: microconto, um gênero autônomo. 2021. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204535>. Acesso em: 11 abr. 2025.

Definición: ¿qué es un Microcuento?

“El microcuento es una narración sumamente breve (no suelen tener más de una página impresa), de carácter ficcional, en la que personajes y desarrollo accional están condensados y narrados de una manera rigurosa y económica en sus medios y a menudo sugerida y elíptica. El microcuento posee carácter poético, de manera que puede adoptar distintas formas y suele establecer relaciones intertextuales tanto con la literatura (especialmente con formas arcaicas) como con formas de escritura no consideradas literarias.” (ROJO, 1997, p. 116).

Historia del Microcuento en Hispanoamérica

En la literatura hispanoamericana, como sostiene la investigadora Violeta Rojo (1997), aunque a finales de los años veinte ya habían manifestaciones del género, no fue hasta los años sesenta y setenta cuando se produjo una explosión, un boom de los microcuentos debido al éxito alcanzado por Monterroso con *El dinosauirio*, junto al de Julio Cortázar con sus *Historias de cronopios y de famas*.

Augusto Monterroso (1921-2003), escritor hondureño-guatemalteco, fue el iniciador del boom de este género con «El dinosauirio», considerado uno de los más famosos microcuentos en castellano, en el que Monterroso emplea solo siete palabras.

EL DINOSAURIO

Cuando desperté, el dinosauirio todavía estaba allí.

AUGUSTO MONTERROSO. (Obras completas y otros cuentos)

Es Micro, pero es un cuento?

De acuerdo con Vanderlei Souza (2021), en efecto, existe una proximidad entre las dos formas literarias, pero no basta con considerarlas el mismo género, pues el microcuento aborda los mismos elementos compositivos utilizando estrategias y objetivos diferentes. Para el investigador, “lo que lo diferencia, por ejemplo, de conto literario o de conjunto das situações enunciativas” (SOUZA, 2021, p. 47-48).

Debido a su mayor extensión, a diferencia del microrrelato, el cuento tiene una estructura que permite al escritor desarrollar una introducción, un desarrollo, un clímax y una conclusión, además de poder desarrollar con mayor profundidad diversos personajes, escenarios y conflictos. Por lo tanto, lo que distingue a un microrrelato de un cuento literario tradicional, además de las características que veremos a continuación, es el esfuerzo del microcuentista en condensar la narrativa, utilizando pocos elementos para constituir un texto que, aunque breve, permite diferentes interpretaciones, según el contexto en el que se lee.

Por lo tanto, la lectura del microcuento requiere que el lector movilice distintos tipos de literacidad, en otras palabras, distintos tipos de conocimiento que hacen posible la construcción de significados a partir de la narrativa. De ahí surgen posibles debates que apenas estaban sugeridos en el texto. Cada lector, a partir de su subjetividad, interpretará estos temas de manera singular, a partir de un núcleo temático (Souza, 2021).

Características del microcuento:

Para María Isabel Larrea O (2004), “Teniendo en cuenta las diversas posiciones críticas, considero que las características más singulares del género son: su brevedad, el carácter incompleto de su secuencia narrativa, su naturaleza fragmentaria, un lenguaje preciso, muchas veces poético, su carácter transtextual, genéricamente híbrido o de naturaleza poética que le permite dialogar con los grandes hitos de la literatura o de la cultura popular, su final abrupto e impredecible, pero abierto a muchas interpretaciones.”

Fuente: Milani (2025, p. 1-4).

La clase fue estructurada de la siguiente manera: la etapa inicial consistió en la presentación del profesor en formación, así como en el esclarecimiento sobre el período de regencia y los objetivos generales del trabajo; una breve presentación de cada estudiante (nombre, edad y relación con la lectura/literatura), así como una reflexión inicial sobre los hábitos lectores del grupo, que resultaron ser bajos, lo que

refuerza el argumento de Todorov (2009), cuando sostiene que, en muchas ocasiones, el mayor contacto del alumno con la literatura ocurre dentro de la institución educativa, mediado por la forma disciplinar por el profesor en el aula.

En la fase posterior de la clase, se procedió a la distribución del material didáctico (**Figura 1**), reservándose un tiempo específico para su lectura silenciosa e individual, con el propósito de fomentar tanto la autonomía como la comprensión lectora en lengua española, además de propiciar un primer contacto de los alumnos con el contenido propuesto. Posteriormente, la lectura oral fue conducida por el profesor, quien la realizó mediante pausas explicativas para facilitar la comprensión de expresiones, vocabulario y aspectos estructurales del microcuento.

En la clase siguiente, se continuó con el estudio del microcuento, profundizando en la lectura y discusión de cuatro microrrelatos seleccionados por el docente (**Figura 2**): *Tabú*, de Enrique Anderson-Imbert, utilizado con el propósito de evidenciar características propias del género, como la narrativa incompleta y el desenlace imprevisible y abrupto; *Memorias de Juan Charrasqueado*, de José Emilio Pacheco, para evidenciar las estrategias del microcuentista que, debido al carácter breve y elíptico del género, recurre al título para aportar un significado adicional al microcuento; *Había una vez [2]*, de Javier Quiroga G., que adopta implícitamente un carácter transtextual al hacer referencia a actos clave de la fábula de *La Cenicienta*; y, por último, *El niño que no sabía jugar*, de Ana María Matute, que, aunque más desarrollado en términos de estructura y extensión que los anteriores, comparte características similares, como la economía de lenguaje, la concentración en un momento crucial y la capacidad de sugerir significados amplios.

Contemplando los textos literarios en el centro del proceso educativo, la clase tuvo como objetivo central identificar las características del género literario estudiado por medio de producciones auténticas. Durante la clase, se promovió la participación activa de los alumnos por medio de la lectura colectiva y debates guiados con el objetivo de desarrollar habilidades interpretativas, de comprensión lectora y expresión oral, así como una comprensión colectiva de los textos y sus características genéricas.

Figura 2 – Material Didáctico Autoral (Clase II).

Microcuentos
Lectura y discusión:

TABÚ

El ángel de la guarda le susurró a Fabián por detrás del hombro:
- ¡Cuidado, Fabián! Está dispuesto que mueras en cuanto pronuncies la palabra zangolotino.
- ¿Zangolotino?—pregunta Fabián, azorado.
Y muere.

ROQUE ALCORAZ-DRENT.
(Las pruebas del caso)

Definiciones RAE:
Zangolotino. Dicho de una persona joven. Azorado o hirado en su comportamiento en su juventud.
Azorado. Confiar, sobresalir. Sin. atarida, atarida, azorada.

HABÍA UNA VEZ [2]

Un apuesto joven llama a la puerta y le pide que se calce la más hermosa de las zapatillas. En cuanto observa que ésta se ajusta al pie perfectamente, la toma del brazo al mismo tiempo que le dice:
-Queda usted arrestada, esta zapatilla fue hallada en la escena del crimen.

MATEO QUINOSA S.
(Tomado de El libro de la Imaginación)

Definiciones RAE:
Apuesto. De gracioso, bello, hermoso, atractivo.
Arrestada. Detenido, preso.

MEMORIAS DE JUAN CHARRASQUEADO

- Yo no lo maté: él solito se le atravesó a la bala.

JOSÉ BULLIO PACTICO,
La sangre de Jelskai

"San Charrasqueado" es un cuento popular mexicano, escrito por el compositor Víctor Cortés Amescorches. En 1968 se publicó la novela titulada San Charrasqueado, su historia y sus peligros de Víctor Cortés.

Definiciones RAE:
Charrasqueado adj. MEx. Que lleva una cicatriz de herida con arma blanca.

El niño que no sabía jugar

Había un niño que no sabía jugar. La madre lo miraba desde la ventana y venía por los caminitos de tierra, con las manos quietas, como caídas a los dos lados del cuerpo. Al niño, los juguetes de colores chillones, la pelota, tan redonda, y los camiones, con sus ruedecillas, no le gustaban. Los miraba, los tocaba, y luego se iba al jardín, a la tierra sin techo, con sus manitas, pálidas y no muy limpias, pendientes junto al cuerpo como dos extrañas campanillas mudas. La madre miraba inquieta al niño, que iba y venía con una sombra entre los ojos. -Si al niño le gustara jugar yo no tendría frío mirándole ir y venir-. Pero el padre decía, con alegría:
-No sabe jugar, no es un niño contento. Es un niño que piensa-.

Un día la madre se aburró y siguió al niño, bajo la lluvia, escondiéndose entre los árboles. Cuando el niño llegó al borde del estanque, se agachó, buscó grillos, gusanos, crías de rana y lombrices. Iba metiéndolos en una caja. Luego, se sentó en el suelo, y uno a uno los sacaba. Con sus uñitas sucias, casi negras, hacía un leve ruidito, ¡y-craci, y les segabla la cabeza.

ARA MUEZA BUTTE,
(Los Niños Trotan...)

Definiciones RAE:
Chillones. Chilloso adj. Dicho de un color. Demasiado vivo.
Campanilla. Campana pequeña que se hace sonar agitando con la mano.
Gusano. Nombre de las larvas de cuerpo blanco, alargado y cilíndrico.

Fuente: Milani (2025, p. 5-6).

En la tercera clase (Figura 3), el objetivo principal fue preparar a los alumnos para la actividad evaluativa final: la escritura autoral de un microcuento. En lugar de una prueba tradicional, se optó por una tarea escrita, que, además de promover la autonomía y autoría del alumno, tuvo como propósito fijar un contenido programático de literatura, en este caso el género literario del microcuento, favoreciendo así un enfoque más creativo y formativo.

Figura 3 – Material Didáctico Autoral (Clase III).

Micro cuento.
Autoría y escritura.

Como hemos estudiado anteriormente, el género del microcuento tiene un carácter protico, es decir, cambia de formas o de ideas, característica que permite al género compartir rasgos con otros géneros como el cuento, la poesía y el ensayo. Para esta actividad, utilizaremos como referencia el microcuento que narra una acción ejecutada por personajes y se desarrolla dentro de un eje temporal, o sea, narra acciones, o al menos una acción, llevada a cabo por un personaje, a veces no definido, y si siquiera nombrado, pero personaje al fin y al cabo, en un espacio y en un tiempo (Rojó, 1997, p.44). No olvidemos que, debido a la brevedad del género, el microcuentista cuenta sus historias de forma más sugerente y elíptica.

El crítico y narrador Armando José Sequera (1990), replica que "los detractores del microcuento achacan su culpa a género de los autores, porque ignoran que un buen microcuento, además de la destreza literaria como un buen poema o una narración más extensa. Escribir un microcuento no es signo de pobreza del lenguaje, sino por el contrario una demostración de su dominio." (1990 apud Rojo 1997, p. 70)

Virginia Woolf, en el ensayo "Como se debe leer un libro" (2007), propone la siguiente reflexión:
"Tal vez a manera más rápida de comprender los elementos de que es hecho un romancista no solo leer, más escribir, enfrentar sus propias experiencias con sus peligros e dificultades del lenguaje" (2007 apud Lopes 2022).

Definiciones RAE:
Acharcar. Acharcar, imputar a alguien o algo un delito, culpa, defecto o demerito, generalmente con malicia o sin fundamento.
Armeda. Meneado, garbado.

Profesor Pedro Milani.

Fuente: Milani (2025, p. 7-8).

Más allá de la actividad evaluativa propuesta, la clase tuvo como objetivo propiciar una oportunidad para el desarrollo de las identidades de los estudiantes como lectores y autores. Una vez realizada la recapitulación del contenido trabajado y ofrecidas las orientaciones pertinentes respecto a la actividad evaluativa, se procedió, con base en los aportes teóricos de Gancho (2001), al análisis de los principales elementos constitutivos de la narrativa (**Figura 4**): personaje, tiempo/acción y espacio. Seguido de una dinámica de escritura creativa, los estudiantes redactaron narrativas breves a partir de consignas específicas, lo cual estimuló su imaginación y permitió la aplicación de los conocimientos previamente adquiridos. No se observó dificultades por parte de los estudiantes en esa etapa, pues el acercamiento al género fue progresivo, como dicho anteriormente. Además, consideramos que las características del grupo de alumnos contribuyeron también con el éxito de la actividad propuesta.

Figura 4 – Material Didáctico Autoral (Clase III).



Fuente: Milani (2025, p. 9-11).

La cuarta clase tuvo como eje la entrega y presentación del microcuento autoral. Los alumnos compartieron sus producciones, comentando tanto el proceso de creación como las dificultades enfrentadas. En total, se presentaron 20 textos. A pesar de la timidez inicial, todos participaron activamente, demostrando interés, y compromiso. Las producciones revelaron una notable diversidad temática, desde el

suspense hasta la ironía y los sentimientos más complejos, lo que permitió conocer con mayor profundidad la personalidad, la sensibilidad y la visión del mundo de cada estudiante. Algunos de los microcuentos producidos por los estudiantes siguen a continuación:

Los Espejos

El rostro de los espejos lo corrompió. (A.B, 2025).

Alzhéimer de medias

Él estaba buscando una media, pero solo encontraba un par distinto, hasta que recordó que ya estaba usando el otro par. (L.F.R, 2025).

Una nube en el cielo

Una nube estaba siendo llevada por el viento. Después de mucho tiempo, encontró a otra nube, y entonces decidieron jugar juntas. Finalmente, se cansaron de jugar entre ellas y, al final, partieron con el viento. (A.B, 2025).

A diferencia de las clases anteriores, cuyo enfoque estuvo centrado en el trabajo con la literatura, la clase siguiente se centró en el estudio del alfabeto español y sus sonidos, contenido sugerido por los propios alumnos. Se utilizó una diapositiva con ejemplos y ejercicios de comprensión y expresión oral guiados por el profesor, como trabalenguas y videos con distintas variantes fonéticas del español.

Las dos próximas clases, se complementaron. La clase seis tuvo como objetivo trabajar el cuento *Algo muy grave va a pasar en este pueblo*, del escritor colombiano Gabriel García Márquez. En la etapa de motivación (Cosson, 2022), se realizó la dinámica del “teléfono descompuesto” con la frase “Algo muy grave va a suceder en esta clase”, que permitió introducir de manera lúdica el tema del rumor y la transformación de la información, elementos centrales del cuento.

En la etapa de introducción, se presentó brevemente al autor y el contexto de la obra, destacando su origen oral durante el XIII Congreso Interamericano de Literatura de 1967. La lectura se dividió en dos fases: una primera lectura silenciosa para reconocimiento y una segunda lectura en voz alta, con mediación y pausas para reflexiones y explicaciones. Antes de revelar el desenlace original del cuento, se propuso a los alumnos crear finales alternativos, basados en un punto clave de

máxima tensión en el cuento: “Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que [...]” (García Márquez, 1967). Los estudiantes presentaron sus creaciones en la clase siete:

Producción 1:

[...] durante las tres de la tarde, se desató una tormenta; cayó un rayo que trajo a alguien de otro mundo y oscureció el cielo. Todos se asustaron, pero era solo un pobre señor (o eso parecía). Después de unos días, descubrieron que era un hombre cruel que había venido para acabar con sus casas. (E;C;G, 2025)

Producción 2:

[...] después de evacuar, caminaron muy lejos, buscando una nueva luz, pero les tomó meses y meses de caminata hasta que encontraron un pueblo muy pequeño donde vivir, con entornos más naturales que casas (A;A, 2025).

El cierre del período de pasantía, así como la última clase impartida por el profesor en formación, se destinó a introducir el contenido que sería posteriormente desarrollado por el profesor titular del grupo. En esta clase final se realizó un diálogo con los estudiantes con el objetivo de solicitarles *feedbacks* sobre el período de actuación del pasante, los contenidos trabajados y los materiales didácticos desarrollados.

Los estudiantes destacaron la lectura de los textos literarios, así como los debates que la precedieron, como las partes que más apreciaron en la actuación, puesto que se sintieron escuchados y valorados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este marco, Zilberman (1984) sostiene que toda interpretación es, en principio, válida, dado que surge de la revelación del universo representado en la obra, lo cual impide la imposición de una verdad previa y definitiva. Esta perspectiva reconoce y legitima la expresión del estudiante, contribuyendo a superar la rigidez jerárquica tradicional del sistema educativo y fomentando una relación más democrática y colaborativa entre docente y alumno.

Además, los estudiantes valoraron de manera positiva la implementación del

material didáctico, resaltando su estructura clara y coherente, con síntesis explicativas acompañadas de ejemplos y definiciones, lo que facilitó la revisión autónoma de los contenidos y contribuyó al fortalecimiento de su desempeño en el proceso evaluativo. Asimismo, destacaron el atractivo aspecto visual del material, que desde un primer momento captó su atención y generó admiración. El material didáctico elaborado especialmente para esta propuesta desempeñó un papel fundamental: su uso evidenció la importancia de materiales contextualizados y cuidadosamente planificados para mediar entre los objetivos pedagógicos y las necesidades reales de los alumnos.

Consideraciones finales

Fomentar la literacidad literaria en el aula de lengua española implica superar los límites del simple dominio lingüístico y de la mera comprensión textual, lo que se dio por medio del material didáctico elaborado como soporte a la acción docente del profesor en el salón de clases, así como en las tareas de escritura literaria propuestas. Al abordar la literatura, es imprescindible considerar que, para numerosos estudiantes, el primer contacto con los textos literarios se da en un contexto institucional, mediado por prácticas escolares. Al enfrentarse a un enfoque superficial y carente de profundidad, estos alumnos tienden a asociar la literatura con un uso meramente instrumental o incluso banalizado dentro de las asignaturas de lengua. Como resultado, su concepción de la literatura, bien como de su recuerdo de la experiencia literaria, quedan ligados a situaciones poco significativas, lo que contribuye a un progresivo alejamiento del universo literario.

Este artículo tuvo como objetivo principal relatar y describir las prácticas desarrolladas durante la asignatura de *Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III* con el fin de reflexionar sobre la experiencia en torno al trabajo con la literatura y la literacidad literaria en la enseñanza de la lengua española en la primaria. A partir de esa perspectiva, se reflexionó sobre el papel y el potencial de la literatura en el contexto de las lenguas extranjeras.

Por medio de esta experiencia, fue posible constatar la relevancia y el

potencial que posee la literacidad literaria cuando se la incorpora de forma significativa en la enseñanza de la lengua española. El abordaje de narrativas breves permitió no solo un acercamiento más accesible y estimulante al texto literario, sino también la creación de un espacio pedagógico en el que el alumno pudo reconocerse como sujeto activo dentro del proceso educativo. El trabajo con la literatura en el aula se reveló sumamente fructífero, tanto en términos de aprendizaje lingüístico y literario, como para viabilizar el fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes y el profesor.

La escritura literaria, por su parte, operó como un canal privilegiado para el desarrollo de competencias múltiples: promovió la formación de lectores críticos y reflexivos a medida que también eran autores de sus producciones, fomentó la creatividad y la autoría, estimulando el aprendizaje del idioma desde una perspectiva más profundizada por medio del hacer literario, ampliando los horizontes de lectura, pensamiento y expresión de los estudiantes. Para el trabajo con el idioma, permitió a los estudiantes ejercitar la expresión escrita en lengua española, la comprensión lectora, así como el funcionamiento de los géneros literarios trabajados y sus particularidades mediante un acto inherente al ser humano, la fabulación (Cândido, 2004).

Por último, en términos de formación docente, a través de la investigación-acción fue posible analizar la práctica pedagógica desde una perspectiva crítica, identificando tanto aspectos positivos como áreas de mejora para adaptar aún más la enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Esta experiencia también puso de manifiesto el papel fundamental del docente como mediador y facilitador del aprendizaje, así como la importancia de crear un ambiente confortable y dispuesto a considerar al estudiante como un sujeto activo en el proceso educativo.

Referencias

ABELLA, R. M. R. El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *In*: CUSATO, D. A.; FRATTALE, L.; MORELLI, G.; TARAVACCI, P.; TEJERINA, B. (ed.). *La memoria delle lingue. La didattica e lo studio delle lingue della penisola iberica in Italia*. Messina: Andrea Lippolis Editore, 2004. p. 241-250. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf. Acceso en: 4 abr. 2025.

BARTH, P. A.; SILVA, L. V. S. da; TREVEJO, D. S. M. A escrita literária como ferramenta de ensino de Literatura. *Cadernos Zygmunt Bauman*, São Luís, v. 9, n. 21, p. 1-15, 2019. Disponible en: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12663>. Acceso en: 4 mayo 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2022.

FERREIRA, C. C. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 10, p. 74-89, 2012. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/811/598>. Acceso en: 16 abr. 2025.

GANCHO, C. V. *Como analisar narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. Algo muy grave va a suceder en este Pueblo. *In*: CONGRESO INTERAMERICANO DE LITERATURA, 13., 1967, Caracas. *Anais [...]*. Caracas: Ciudad Seva, 1967. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/algo-muy-grave-va-a-suceder-en-este-pueblo/>. Acceso en: 1 jul. 2025.

HENRIQUES, E. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000.

JENSEN, J. B. On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, Madrid, v. 72, n. 4, p. 848-852, Dec. 1989.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 51-62.

LARREA O, M. I. Estrategias lectoras en el microcuento. *Estudios filológicos*, Valdivia, n. 39, p. 179-190, sept. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132004003900011>.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-42.

LEFFA, V. Pesquisa ação. 24 jun. 2022. 1 vídeo (8 min 9s). Publicado pelo canal ELA: Epifanias em Linguística Aplicada. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IUhYwC5CpKU>. Acceso em: 1 jul. 2025.

LEITE, L. C. *Invasão da catedral: leitura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, A. de. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. In: LIMA, A. de (org.). *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 36-49.

LIMA, F. B. de. Da página em branco à educação do desejo: escrita criativa e utopia no ensino de literatura. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2022. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79685>. Acceso en: 4 mayo 2025.

MILANI, P. L. P. *Introducciones para comprender un microcuento*. 2025. Material didático.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PAZ, D. A.; BERNED, P. L. Aluno, livro e professor mediador: a leitura literária em sala de aula. In: FAGUNDES, A.; ZIESMANN, C. I. (org.). *Construindo a profissão: a formação de professores de línguas e literaturas*. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2017. p. 125-139.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponible en: <https://leisestaduais.com.br/lei/constituicao-estadual-rs>. Acceso en: 10 agosto 2025.

ROJO, V. *Breve manual para reconhecer minicuentos*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1997. (Colección: Libros del laberinto, 54).

SÁEZ MARTÍNEZ, B. Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In: SANTIAGO GUERVÓS, F. J. de; BONGAERTS, H.; SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J.; SESEÑA GÓMEZ, M. (coord.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, 2011. v. 1. p. 57-68. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>. Acceso en: 30 abr. 2025.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? *In*: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 54-60.

SOUZA, V. *Pequeno como um dinossauro*: microconto, um gênero autônomo. 2021. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11449/204536>. Acceso en: 11 abr. 2025.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. A. Leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 9-22.

Presentado en: 21 ago. 2025.

Acepto en: 17 oct. 2025.

Revisor en portugués: Isaque Bispo Adriano

Revisor en inglés: Bruna Oliveira Braz

Revisor en español: Laura Marques