REVISTA ELETRÔNICA
DIMENSÕES DOCENTES

DIMENSÕES DOCENTES. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2026.
ISSN Eletrônico 3085-6248

A arte de tecer mundos: a formação do leitor entre a poética de Marina Colasanti e a teoria de Eliana Yunes[1]

The art of weaving worlds: reader formation between the poetics of Marina Colasanti and the theory of Eliana Yunes

El arte de tejer mundos: la formación del lector entre la poética de Marina Colasanti y la teoría de Eliana Yunes

Juliana Wanessa Goulart[2]
0000-0002-9096-2662

RESUMO: Este artigo, fruto e desdobramento de um seminário de pós-graduação no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisa a formação do leitor e o papel da mediação pedagógica e cultural a partir do diálogo conceitual entre a obra *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, de Eliana Yunes, a abordagem filosófico-educacional sobre a experiência proposta por Jorge Larrosa Bondía e a dimensão simbólica do conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Compreende-se a leitura não como mero processamento mecânico de informações ou como técnica de decodificação, mas como um ato de entrega, subjetivação e construção de sentidos ancorados na vida. Partindo da metáfora do tecer, que perpassa toda a obra de Yunes, investiga-se de que modo a oralidade, a memória e a subjetividade constituem a base para a constituição do leitor e para a atuação do mediador. Metodologicamente, trata-se de uma investigação situada, de abordagem qualitativa e caráter analítico-reflexivo, sustentada pelo diálogo bibliográfico e pela análise hermenêutico-compreensiva dos dispositivos estéticos de registro (um panô em tecido e um kit afetivo) produzidos por mestrandos-professores que atuam na Educação Básica. A reflexão indica que o mediador de leitura atua como o tear que possibilita o entrecruzamento de fios (o texto e os repertórios do leitor), propiciando um momento de desaceleração na vida cotidiana para transformar a leitura em uma autêntica experiência de fruição.
PALAVRAS-CHAVE: formação do leitor; mediação de leitura; experiência.

ABSTRACT: This article, the result of a graduate seminar within the Professional Master's Degree in Letters (PROFLETRAS) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), analyzes reader formation and the role of pedagogical and cultural mediation through a conceptual dialogue between the work *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, by Eliana Yunes, the philosophical-educational approach to experience proposed by Jorge Larrosa Bondía, and the symbolic dimension of the short story *A Moça Tecelã*, by Marina Colasanti. Reading is understood not as a mere mechanical processing of information or a decoding technique, but as an act of surrender, subjectification, and the construction of meanings anchored in life. Starting from the metaphor

[1] Este artigo resulta das discussões, das leituras e das reflexões teórico-metodológicas desenvolvidas nas aulas e nos seminários da disciplina *Literatura e Ensino*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelo Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer. As interlocuções construídas ao longo da disciplina, bem como a orientação do docente, constituíram importantes fundamentos para a concepção, para o desenvolvimento e para a elaboração deste estudo.

[2] Licenciada e Bacharela em Letras. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional – PROFLETRAS – Unidade de Porto Alegre – UFRGS. Professora da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). E-mail: julianawanessa@hotmail.com

of weaving, which runs through Yunes's entire work, this study investigates how orality, memory, and subjectivity constitute the foundation for the constitution of the reader and the role of the mediator. Methodologically, this is a situated study with a qualitative approach and an analytical-reflective nature, grounded in a literature review and a hermeneutic-comprehensive analysis of aesthetic recording devices (a fabric wall hanging and an affective kit) produced by master's students who teach in Basic Education. The reflection indicates that the reading mediator acts as the loom that enables the intertwining of threads (the text and the reader's repertoires), providing a moment of deceleration in daily life to transform reading into an authentic experience of enjoyment.
KEYWORDS: reader formation; reading mediation; experience.

RESUMEN: Este artículo, fruto de un seminario de posgrado en el marco de la Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), analiza la formación del lector y el papel de la mediación pedagógica y cultural a partir del diálogo conceptual entre la obra *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, de Eliana Yunes, el enfoque filosófico-educativo sobre la experiencia propuesto por Jorge Larrosa Bondía y la dimensión simbólica del cuento *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti. Se comprende la lectura no como un mero procesamiento mecánico de información o como una técnica de decodificación, sino como un acto de entrega, subjetivación y construcción de sentidos anclados en la vida. Partiendo de la metáfora del tejer, que atraviesa toda la obra de Yunes, se investiga de qué modo la oralidad, la memoria y la subjetividad constituyen la base para la constitución del lector y la actuación del mediador. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación situada, de enfoque cualitativo y carácter analítico-reflexivo, sustentada en el diálogo bibliográfico y en el análisis hermenéutico-comprensivo de los dispositivos estéticos de registro (un tapiz en tela y un kit afectivo) producidos por estudiantes de maestría que ejercen como docentes en la Educación Básica. La reflexión indica que el mediador de lectura actúa como el telar que posibilita el entrecruzamiento de hilos (el texto y los repertorios del lector), propiciando un momento de desaceleración en la vida cotidiana para transformar la lectura en una auténtica experiencia de disfrute.
PALABRAS CLAVE: formación del lector; mediación de lectura; experiencia.

Introdução

No conto *A Moça Tecelã*, Marina Colasanti apresenta uma protagonista que passa os dias em seu tear criando o próprio mundo: ao passar a lançadeira com fios claros, faz nascer o dia; ao entrecruzar fios escuros, atrai a noite. A tecelagem, na narrativa poética de Colasanti, não é mero ato mecânico de entrelaçar linhas, mas uma ação criadora de realidades, significados e existências. É precisamente essa metáfora do tecer, artesanal, dinâmica e carregada de intenção, que fundamenta as reflexões de Eliana Yunes (2009) em *Tecendo um Leitor: Uma rede de fios cruzados*.

Para Yunes (2009), a formação do leitor não ocorre de maneira passiva nem automática; ela se dá na urdidura[3] constante entre o texto, as vivências do sujeito e o contexto sociocultural no qual ele está inserido. O ato de ler, assim como o de tecer, exige a escolha atenta dos fios, das palavras, das imagens, das memórias e das vozes do entorno. Contudo, em um cenário em que muitas vezes a leitura e a circulação do texto são atravessadas por exigências puramente utilitárias ou por abordagens

[3] Conjunto dos fios que se lançam ao comprimento do tear e por entre os quais se passa a trama ou fio.

burocráticas no espaço escolar, observa-se a redução do texto a suporte para exercícios gramaticais, o controle mecânico da interpretação, o uso de fichas de leitura, a contagem quantitativa de páginas lidas e a aplicação de avaliações padronizadas, práticas essas criticadas por Geraldi (2006), Petit (2008) e Bajour (2012). Ao subordinar a literatura a esse produtivismo, que desconsidera a dimensão da experiência (Bondía, 2002), corre-se o risco de petrificar essa rede, transformando a riqueza da experiência literária em um tecido rígido e sem vida.

Frente a esse cenário, surge a necessidade de investigar o papel das práticas de mediação e da escuta sensível na construção de leitores autônomos e críticos. Como garantir que o sujeito não seja apenas um receptor do texto, mas o próprio tecelão de seus sentidos? De que modo os mediadores de leitura, educadores, bibliotecários e famílias, podem atuar como facilitadores do entrecruzamento desses fios sem impor o desenho final do tecido?

Derivado de reflexões desenvolvidas no âmbito do seminário da disciplina Literatura e Ensino, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), este artigo tem como objetivo analisar a formação do leitor sob a perspectiva de Yunes (2009). Para isso, articulam-se suas proposições teóricas ao conto de Colasanti (2006) e às contribuições sobre experiência, mediação e escuta sensível formuladas por Bondía (2002), Petit (2008, 2010, 2013) e Bajour (2012). Como escolha de recorte, este artigo investiga uma prática de mediação situada, desenvolvida especificamente com mestrandos-professores que atuam na Educação Básica. Para tanto, a análise focaliza essa experiência de mediação desenvolvida no contexto do programa, examinando a dimensão estética e os registros produzidos por esses sujeitos por meio de um panô em tecido e de um kit afetivo — recursos de mediação compostos, respectivamente, por um painel coletivo para inscrições das experiências de leitura dos participantes através de mensagens ou citações literárias e por um conjunto de marcadores, bloco de anotações e lembranças de acolhimento. A delimitação metodológica permite compreender como docentes em formação continuada reelaboram seus repertórios leitores, sem a intenção de generalizar os resultados para além das condições específicas dessa comunidade interpretativa. Busca-se compreender o leitor como um sujeito ativo, cuja emancipação se consolida na medida em que ele aprende a manusear suas próprias lançadeiras[4] do sentido, possibilitando que a leitura se constitua como uma experiência de mundo singular, aberta a potenciais deslocamentos e transformações.

Para refletir sobre as complexidades que envolvem a formação do leitor e o papel desempenhado pelo mediador, a fundamentação teórica está organizada a partir da tessitura conceitual

[4] Peça do tear que contém uma bobina, em que se enrola o fio da trama e o faz correr entre os fios da urdidura.

entre literatura e teoria da literatura. Inicialmente, explora-se a metáfora do tecido em Yunes (2009) e a perspectiva da experiência literária em Bondía (2002). Em seguida, aborda-se a dimensão da oralidade e da memória como fios condutores da subjetividade leitora. Por fim, discutem-se as práticas de mediação e o valor da escuta a partir das contribuições de Petit (2008, 2010, 2013) e Bajour (2012), articulando essas reflexões ao conto *A Moça Tecelã* (2006), de Marina Colasanti.

A metáfora do tecido: o leitor como construtor de sentidos

A metáfora do tecido e do tecer, presente no livro de Yunes (2009), é de suma importância quando pensamos em texto, leitura e literatura. A própria origem da palavra texto remonta ao latim *textum*, que significa *tecido* ou *entrelaçamento*. Para além de uma mera curiosidade linguística, esse vínculo etimológico permite compreender a produção textual como uma trama pulsante, na qual se cruzam múltiplos fios, vozes, trajetórias, afetos e vivências. É a partir dessa perspectiva que a autora retorna à dimensão artesanal, viva e dinâmica da leitura. Ao longo de dez capítulos, a leitura vai ganhando contornos cada vez mais profundos em que se afasta da mera decodificação de sinais gráficos para se constituir como uma experiência real, na qual o leitor atua como um tecelão de sentidos, pois a obra se entrelaça com seu repertório de mundo e experiências.

Para que a urdidura do sentido se constitua, é necessário reconhecer que o texto não carrega uma mensagem única, que deve ser apreendida pelo leitor. Ao contrário, o texto oferece diferentes fios de trama, as palavras, as estruturas sintáticas, as metáforas, os ritmos e as imagens, mas a urdidura só se completa quando esses elementos entram em contato com a subjetividade de quem lê. Segundo Yunes (2009, p. 33) “não há ato de leitura e de conhecimento que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo”, e é no espaço invisível entre leitor e texto que a leitura é tramada e acontece. Ao longo do processo de leitura, o leitor mobiliza uma variedade de fios que antecedem e ultrapassam a materialidade do livro: a dimensão estética, linguística e narrativa da obra; o repertório afetivo, as memórias, as angústias, os desejos e as experiências físicas e cognitivas de quem lê e o ambiente sociocultural, histórico de vida individual e coletivo que atravessa tanto a produção da obra como a sua recepção.

A formação do leitor, portanto, não ocorre de forma mecânica, tampouco instantânea. Ela se constitui de forma artesanal e contínua. Assim como a tecelã de Marina Colasanti precisa de paciência, da escolha das cores e do ritmo das mãos ao tecer o dia e a noite, o leitor em formação aprende a manusear as *lançadeiras do sentido*. Aprender a ler, no sentido profundo defendido por Yunes (2009), implica saber entrelaçar o que o texto diz com aquilo que o leitor é e a forma como percebe o mundo.

Essa percepção contrapõe-se a abordagens excessivamente instrumentalizadoras[5] ainda presentes na Educação Básica. Quando determinadas práticas escolares tendem a reduzir a leitura à mera verificação de interpretação (a busca por uma resposta única ou pela pretensa intenção do autor), o tecido da leitura corre o risco de ser petrificado. Transforma-se o tecido vivo da literatura em um mero pano rígido e padronizado, sem espaço para a singularidade e a descoberta. Isso é fruto de modelos pedagógicos de caráter transmissivo que ignoram a linguagem como prática social e espaço de interlocução (Geraldi, 1997) e reduzem o ensino ao acúmulo de informações, em detrimento da experiência (Bondía, 2002). Quando a prática educativa é concebida sob essa perspectiva, o aluno não é reconhecido como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos e de elaborar suas próprias leituras. O leitor é reduzido a um receptor passivo, que não tem oportunidade de experimentar a leitura como um processo de autoria e emancipação.

Para aprofundar essa discussão, é significativo articular o pensamento de Yunes com as contribuições do filósofo da educação Jorge Larrosa Bondía. Em suas reflexões sobre a experiência da leitura, o autor coloca que ler não é apenas adquirir informação ou acumular conhecimentos. Ler é permitir ser impactado pelo texto. Para Bondía (2002, p. 21), a experiência é a base de todo o processo de leitura, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Em meio a uma era marcada pela obsessão pela velocidade e pelo consumo rápido de informação, a leitura literária exige a desaceleração e um tempo desinteressado, análogo ao da prática artesanal. A leitura passa a ser concebida como uma experiência de fruição, em que, segundo Bondía (2002):

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p. 24)

Quando o texto literário toca o leitor, eles se entrelaçam. O leitor-tecelão não passa ileso ao material com que trabalha. Ao fiar[6] o sentido da história, ele refia sua própria subjetividade. A leitura

[5] A dimensão instrumentalizadora das práticas escolares manifesta-se quando a formação leitora subordina a literatura a fins utilitários e prescritivos. Documentos curriculares nacionais, como a BNCC (Brasil, 2018), preconizam o exercício do diálogo e da fruição artística (como na habilidade EM13LGG602); entretanto, no cotidiano pedagógico, o texto literário (muitas vezes mediado de forma rígida pelo livro didático) é reduzido a treinos mecânicos de habilidades de verificação, pautados pela busca por informações explícitas ou pela checagem de respostas únicas. Como alertam Yunes (2009) e Petit (2008), essa abordagem desconsidera o caráter vivo do texto e priva o discente de vivenciar a leitura como um processo autoral de descoberta e emancipação.

[6] Confeccionar tecido com fios.

vai além de sua dimensão instrumental, podendo constituir-se como uma experiência mobilizadora e transformadora do sujeito (ainda que tais efeitos não ocorram de forma automática ou garantida). Como adverte Bondía (2002), a experiência autêntica exige a ruptura com a aceleração e a produtividade da vida contemporânea, demandando uma pausa, um abrandamento do ritmo cotidiano e disponibilidade para que a leitura ocorra de fato. Para Yunes (2009), antes do leitor, forma-se o indivíduo, que é capaz de interpretar o mundo, de problematizar as narrativas que lhe são apresentadas e de tecer, de forma autônoma, sua própria realidade. A visão da autora se entrelaça à concepção crítico-emancipatória de Freire (1989), para quem a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. A partir dessa premissa, Freire contrapõe-se ao modelo de *educação bancária*, abordagem na qual o conhecimento é transferido para o aluno, que o recebe de forma passiva e alienada. No cenário educacional atual, atravessado pelo imediatismo das redes sociais e pelas cobranças por resultados educacionais, esse pressuposto freireano segue como práxis de resistência: exige que a leitura não seja uma mera decodificação técnica ou cumprimento de rotinas burocráticas, mas se constitua como um exercício de autonomia na construção de sentidos sobre a própria existência e a sociedade.

Além disso, a estrutura do texto literário apresenta algumas lacunas, entrelinhas e não ditos. Ou seja, o texto não diz tudo, e é justamente por não dizer tudo que o leitor é convocado a atuar ativamente para refletir e preencher esses espaços. Se a narrativa fosse um texto fechado, impermeável e sem brechas, não haveria espaço para as interpretações do leitor. É justamente nas lacunas e nos silêncios do texto que o leitor insere sua lançadeira, completando o texto com seus fios de sentido e experiências.

Assim, ao tecer os sentidos, o leitor percebe a complexidade do texto, transita por suas lacunas e ambiguidades e aceita o desafio de completar as entrelinhas. Não se trata de ler o texto de qualquer jeito ou de aceitar qualquer leitura. As leituras são construídas com o respaldo do texto, através de uma leitura interpretativa e atenta, em que obra e sujeito coexistem e vão transformando um ao outro.

Fios da subjetividade: oralidade e memória

A articulação entre a literatura de Colasanti e os estudos teóricos de Yunes mostra que a constituição do leitor não finda com o processo de decodificação do texto. No conto *A Moça Tecelã*, a protagonista tece para criar o dia e a noite, os pássaros e a realidade com o manusear de suas lançadeiras. Essa imagem poética construída por Colasanti sintetiza o que Yunes (2009) apresenta quando diz que ler é como tecer um tecido: o leitor não recebe os sentidos prontos, ele participa ativamente da leitura e constrói seus próprios significados.

O percurso de formação do leitor tem início muito antes do seu ingresso na escola e do processo de alfabetização. O primeiro contato da criança com os livros e as palavras vem por meio da voz do outro, da oralidade. A autora salienta que a voz humana é a primeira mediação entre o sujeito e o universo simbólico do texto literário. As cantigas de ninar, parlendas, trava-línguas, narrativas tradicionais, contos de fada começam por formar a base leitora do sujeito, como pontua Yunes (2009, p. 12) "tomamos posse do mundo e de suas complexidades veladas à medida que construímos um discurso sobre elas, ainda no plano da oralidade".

Mesmo o leitor adulto, que lê em silêncio[7], preserva dentro de si marcas da oralidade. Como se a voz estivesse presente no texto. A entonação, a prosódia, as pausas, os sons das palavras fazem com que o leitor sinta o texto antes mesmo de refletir sobre ele. Quando alguém lê em voz alta ou compartilha o texto oralmente, a presença do texto fica mais forte. Assim, a literatura recupera seu caráter vivo, aproximando o leitor das emoções e dos sentidos transmitidos pelas palavras.

Intimamente atrelada à oralidade também está a memória, dimensão que se constitui como o próprio tear interno do leitor. Não lemos a partir do vazio, pois a leitura é atravessada pelo tempo, bem como por nossas experiências individuais e coletivas. Ao longo de uma leitura, o texto e nossas lembranças vão tecendo um mesmo tecido, recuperando dores, afetos, experiências de vida que vão ocupando as lacunas do texto. Longe de figurar como um depósito passivo de lembranças, a memória opera como uma força criativa e dialógica que ressignifica o presente. Essa dimensão ganha profundidade no compartilhamento oral da leitura: a materialidade da voz e a escuta partilhada retiram a recepção do isolamento individual, pois, como aponta Petit (2008), a mediação da voz na leitura compartilhada oferece um suporte para a reconstrução da subjetividade e a criação de laços comunitários, conectando a história e a cultura à esfera coletiva. A construção do sentido partilhado pela memória é ressaltada por Yunes (2009, p. 26) ao afirmar que "a construção do sentido de um texto parte, a princípio, do que o leitor tem na memória e de como ele vai associar uma e outra coisa". Sob esse viés, a oralidade atua como um laço político e pedagógico que une a experiência íntima do sujeito à produção coletiva e intersubjetiva de sentidos.

A relação entre a memória e a leitura representa uma forma de resistência cultural. Vivemos um momento social fortemente marcado pelo imediatismo, pela superficialidade, pelo excesso de estímulos e, consequentemente, pelo esquecimento. Conforme adverte Bondía (2002, p. 21–22), "A

[7] Cabe salientar que a transição histórica da leitura em voz alta para a leitura silenciosa e individualizada não é uma transformação técnica neutra. Conforme apontam Cavallo e Chartier (1998), esse movimento vincula-se a projetos pedagógicos, religiosos e sociais de formação do sujeito moderno com foco na interioridade do indivíduo, modificando as formas de produzir sentidos e as práticas leitoras. Quando refletimos sobre o que significa ler e se constituir como leitor, surgem diferentes possibilidades de análises históricas, políticas e pedagógicas.

informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência [...]. Por isso a ênfase contemporânea na informação [...] não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência".

Assim, a leitura literária funciona como um porto para a memória, pois, por meio dela, entramos em contato com narrativas que falam sobre nossa ancestralidade, histórias e a subjetividade humana, propiciando que o leitor estabeleça conexões entre o tempo em que vive e as memórias de outros tempos e culturas. Nesse entrelaçamento temporal, como aponta Petit (2010), o ato de ler proporciona um movimento dinâmico no qual vozes e memórias do passado são invocadas; estas são ressignificadas pelas experiências do presente para, ao mesmo tempo, projetar horizontes e abrir caminhos para possibilidades futuras. Trata-se de um espaço em que se tece a articulação entre a memória individual e coletiva, sua identidade e sua consciência histórica.

Desse modo, assim como a tecelã de Colasanti tece o mundo com autonomia e consciência das cores que escolhe, o leitor emancipado articula as vozes do texto com as suas próprias experiências, construindo um tecido único. A emancipação leitora vai além do domínio técnico da decodificação; define-se pelo alcance da autoria de sentidos e pela postura crítica e ativa diante do texto (Freire, 1989; Petit, 2008, 2010). Para o leitor emancipado, a leitura passa a ser compreendida como uma verdadeira experiência de subjetivação, na qual o sujeito se permite afetar pela palavra para transformar a si mesmo e o mundo (Bondía, 2002). Compreender a leitura sob essa perspectiva exige dos mediadores (professores, bibliotecários, pais) uma escuta sensível capaz de oferecer lançadeiras ao sujeito, permitindo que ele teça seus próprios caminhos interpretativos sem a imposição de um sentido fechado.

A alegoria da tecelã: autoria, libertação e o gesto de destecer

Em *A Moça Tecelã*, Marina Colasanti (2006) elabora uma alegoria poética que extrapola a simples representação do fazer artesanal, constituindo uma densa reflexão sobre a autoria, a subjetividade e a liberdade. No início da narrativa, a protagonista detém o domínio absoluto do seu tear, dos seus desejos e do seu tempo: o ato de tecer é a própria criação da realidade, em que as linhas claras trazem a manhã, as lãs cinzentas atraem o entardecer e as linhas escuras trazem a noite e o descanso. Essa relação harmoniosa entre o sujeito e a matéria criada traduz o que Yunes (2009) define como a práxis do leitor-tecelão, aquele que não recebe os sentidos passivamente, mas os alinhava a partir de seu repertório e de sua percepção de mundo.

A virada dramática da narrativa ocorre quando o desejo da protagonista materializa a figura do marido. A partir desse encontro, o tear, antes espaço de expressão poética, subsistência e fruição,

passa a ser submetido à acumulação e ao utilitarismo. O homem exige moradias cada vez maiores e luxuosas (o palácio, as estrebarias), expropriando o tempo da tecelã e reduzindo a potencialidade da sua força criativa à produção de bens. O ápice dessa coisificação se dá quando a moça é confinada numa torre, isolada do sol e do ritmo natural dos dias.

Essa passagem do conto proporciona uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de viés utilitarista, amplamente problematizadas por Petit (2008, 2010) e Yunes (2009). Para a autora e antropóloga, a leitura literária exige a preservação de um espaço simbólico e afetivo de apropriação, sem o qual o sujeito não consegue desenvolver suas próprias significações (Petit, 2010). Quando o ato de ler é enquadrado exclusivamente por exigências produtivistas (como o uso mecânico de fichas de leitura ou avaliações pautadas na busca por um sentido único), o leitor corre o risco de ser *encerrado na torre*, privado da fruição e do prazer estético. A literatura, quando domesticada, perde sua potência de invenção e passa a servir apenas ao controle e à verificação pedagógica, privando o texto de sua força poética e emancipatória.

Contudo, a poética de Colasanti não se encerra na opressão. A emancipação da protagonista realiza-se no gesto radical de pegar a lançadeira ao contrário e destecer o mundo que a aprisionava. Ao desfazer os fios do palácio, dos servos, das riquezas e, por fim, da própria figura opressora do marido, a tecelã retoma o controle de sua história e restitui a simplicidade da sua casa e do seu jardim. O *destecer* figura, assim, como a metáfora da leitura crítica: a capacidade do leitor de desconstruir discursos hegemônicos, questionar sentidos impostos e refazer a própria trama interpretativa. Ao voltar a escolher a linha clara para receber a manhã, a tecelã reafirma o ato de ler e tecer como um gesto ético, estético e emancipatório.

A narrativa de Colasanti apresenta os dilemas e as potências do ato de ler. O uso do tear figura como uma práxis autônoma de criação de sentidos, enquanto o confinamento da tecelã na torre materializa o alerta de Yunes (2009), Petit (2010) e Bajour (2012) contra o enquadramento utilitarista da literatura. Se em Yunes (2009) e Petit (2010) a crítica está voltada ao esvaziamento da experiência e à redução do livro a recurso instrumental, Bajour (2012) aprofunda esse debate ao problematizar o dirigismo interpretativo e a pedagogia da resposta única, que silenciam as entrelinhas em favor de um controle burocrático sobre a recepção do texto. O gesto de inverter a lançadeira para destecer a opressão surge como metáfora da leitura crítica (a recusa em aceitar sentidos impostos). E a retomada do próprio tempo dialoga com a perspectiva de Bondía (2002), reafirmando que a fruição estética exige desaceleração, atenção e interrupção.

A escuta e o papel do mediador literário

Se o leitor é o tecelão que entrelaça as linhas da obra com as linhas da sua própria existência, a mediação literária constitui o espaço institucional e humano no qual esse tear é montado e utilizado. Porém, a figura do mediador, seja ele um professor, um profissional ou um familiar, precisa sempre agir com parcimônia, pois orientar o percurso de leitura do indivíduo não significa impor a sua própria interpretação. Então, de que maneira podemos garantir que o espaço pedagógico não transforme a leitura em um objeto escolar?

Para responder a esses questionamentos, recorremos ao eixo das práticas leitoras sob a perspectiva da antropóloga Michèle Petit (2008). Em seus estudos sobre a relação entre o sujeito e a cultura escrita, a autora sustenta que a leitura opera como um mecanismo de reconstrução de si e de apropriação do espaço público. A autora salienta o perigo de abordagens equivocadas que utilizam o livro como mero objeto para propor atividades utilitárias imediatas, como fichas de leitura e provas de verificação. Quando a leitura é desenvolvida sob essa abordagem, o sujeito é privado do direito à interpretação de sentidos singulares. Em contraposição a esse modelo rígido, Petit (2008, p. 13) destaca a leitura como força transformadora e emancipatória que "em certas condições, [...] permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra".

Para Petit (2013), o mediador de leitura não deve ensinar como ler corretamente, mas sim propiciar condições, oferecer um ambiente acolhedor para a apropriação do livro. A mediação ocorre de maneira adequada quando permite que o leitor vivencie sua subjetividade, pois "este espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar de elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito" (Petit, 2013, p. 43).

Nesse espaço de troca, ganha relevância o que Yunes (2009) denomina como ponto de encontro, o momento em que a leitura do indivíduo ganha dimensão coletiva. A leitura não acaba quando o livro é fechado, ela se desloca para um espaço de diálogo, de compartilhamento de impressões e hipóteses. É por meio das trocas com os pares e com o mediador que o leitor reflete sobre suas intuições, percebe nuances que passaram despercebidas e percebe que um mesmo texto comporta múltiplas leituras e sentidos. Além disso, segundo Yunes (2009, p. 9), a atuação do mediador não pode prender-se a fórmulas prontas, exigindo "uma atitude de reflexão sobre as implicações presentes no ato de ler e o estabelecimento de uma disposição para inovar, nascida da confiança em sua própria capacidade de pensar e criar".

É justamente nesse ponto que as ideias de Bajour (2012), presentes no livro *Ouvir nas entrelinhas*, destacam-se. Bajour defende uma mudança na forma de trabalhar a leitura literária: o

professor deixa de ser o centralizador da interpretação e passa a ser aquele que escuta os leitores. Historicamente, as abordagens pedagógicas tradicionais[8] centraram a autoridade da interpretação textual no docente, reservando ao estudante o papel de decodificar o texto e reproduzir leituras previamente validadas. Essa assimetria desvaloriza as percepções do leitor e limita a formação de sua autonomia.

Em oposição a essa prática pedagógica, Bajour (2012) propõe a escuta sensível, na qual serão consideradas as entrelinhas, por meio de uma prática afetuosa[9], que seja capaz de receber as falas articuladas, mas também de acolher os silêncios, as hesitações, as dúvidas e as interpretações que muitas vezes *fogem* do contexto. O mediador não age para corrigir a leitura do sujeito, mas para fazer perguntas que provoquem a retomada do texto, examinar as passagens e as ilustrações (quando houver) e sustentar sua leitura com base em pistas presentes no texto.

Além disso, Bajour (2012) salienta que a conversa literária mediada de forma ética exige a criação de uma comunidade leitora. Nela, o mediador desempenha o papel de um *tecelão secundário*, pois ele ajuda a entrecruzar a leitura de um leitor com a de outro, apontando convergências e divergências, ambiguidades presentes no texto e convocando os leitores a refletirem e apresentarem seus pontos de vista. A mediação deixa de ser um ato de transmissão para se constituir como um exercício de alteridade, em que a palavra literária circula livremente, permitindo o direito à fruição e à crítica.

Assim, ao articular os eixos ponto de encontro e práticas leitoras com as contribuições de Petit (2008, 2010, 2013) e Bajour (2012), reafirma-se que a formação de um leitor crítico não acontece ao acaso. Ela depende de uma postura pedagógica intencional, que respeite a subjetividade do aluno e considere o caráter vivo da literatura.

A urdidura da prática: percurso e análise da mediação literária

Este artigo resulta de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter analítico-reflexivo, de base documental e bibliográfica. A investigação volta-se para a concepção, a estruturação teórica e a análise hermenêutico-compreensiva de uma proposta de mediação de leitura desenvolvida no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, vinculada ao PROFLETRAS, no polo da UFRGS. O percurso

[8] Refere-se às correntes do ensino de língua e literatura desenvolvidas com base no modelo transmissivo e na pedagogia tecnicista, em que a leitura é tratada como um ato mecânico de extração de uma mensagem correta contida no texto, indicada pelo professor ou pelo livro didático.

[9] A expressão "prática afetuosa", assim como a imagem do mediador enquanto "tecelão secundário", constituem elaborações e metáforas interpretativas propostas neste artigo para sintetizar e dialogar com o referencial teórico de Bajour (2012) e Yunes (2009), não figurando literalmente como conceitos nominais nas obras das referidas autoras.

metodológico organizou-se em três etapas articuladas: a produção dos dados, sua organização e o procedimento interpretativo.

O corpus analítico da pesquisa é constituído pela arquitetura pedagógica da proposta de mediação e pelos dispositivos materiais elaborados para síntese e registro: o panô em tecido e o kit afetivo. O referencial teórico que sustenta a concepção da atividade pedagógica ancorou-se nos pressupostos de Yunes (2009) em *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Para a análise e interpretação do material empírico produzido, articulou-se essa base aos aportes da filosofia da experiência de Bondía (2002), da mediação cultural de Petit (2008, 2010, 2013) e da escuta sensível de Bajour (2012), em diálogo permanente com Colasanti (2006) em sua dimensão alegórica.

A produção dos dados ocorreu no âmbito do seminário vivenciado por 12 mestrandos-professores do PROFLETRAS no polo da UFRGS (grupo constituído por 11 mulheres e 1 homem, com idades entre 25 e 52 anos), sob regência do docente da disciplina de Literatura e Ensino, que atua simultaneamente na pós-graduação e na Educação Básica no Colégio de Aplicação da UFRGS. Os discentes, selecionados via Exame Nacional de Acesso, atuam no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Técnico-Profissional) em redes públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Sul (nos municípios de Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo, Eldorado do Sul, Caxias do Sul, Carazinho, Fontoura Xavier, Tramandaí e Barra do Ribeiro) e de Santa Catarina (Criciúma). O grupo caracteriza-se por sua diversidade acadêmica e profissional, reunindo integrantes com segundas graduações (como Gestão Ambiental e Letras-Libras) e especializações em áreas como Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Assessoria e Revisão Textual, Linguagens e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O percurso de mediação no seminário desdobrou-se a partir da articulação entre fundamentação e prática pedagógica. A mediação iniciou com a contextualização teórica e bibliográfica, na qual Yunes foi apresentada a partir de sua trajetória como docente e intelectual. Em seguida, no âmbito da produção de dados, a mediação percorreu os dez eixos conceituais de *Tecendo um leitor*, relacionando a fundamentação teórica às experiências leitoras dos participantes e aos desafios da Educação Básica.[10] Para finalizar, a prática de mediação propôs a confecção de um panô em tecido cru acompanhado da distribuição de um kit afetivo, espaços em que cada participante

[10] No contexto das reflexões estabelecidas ao longo do seminário com os mestrandos-professores, foram levantados os seguintes desafios para se trabalhar a leitura na Educação Básica: a) as abordagens utilitaristas da leitura, focadas em respostas com sentido único; b) a rotina escolar acelerada e fragmentada, que limita o tempo necessário para a leitura pausada e de fruição; c) a necessidade de deslocar o docente da posição de único detentor do saber, a fim de promover uma escuta sensível dos estudantes; e d) as dificuldades para conectar as vivências dos alunos à experiência literária, superando a postura de recepção passiva (cf. Bajour, 2012; Petit, 2008; Yunes, 2009).

registrou excertos, citações e reflexões sobre a docência e o ato de ler. Os dispositivos de produção de dados constituíram-se, assim, pelo seminário e pela materialidade desses dois artefatos.

A etapa de organização dos dados envolveu a triagem, a transcriação e a categorização do acervo empírico-material. As inscrições registradas no tecido do panô foram submetidas a uma leitura minuciosa de agrupamento por recorrência e convergência temática, emergindo quatro eixos analíticos: a leitura como práxis existencial e afetiva; a dimensão política, autônoma e emancipatória da leitura; a construção autônoma pautada na leitura do mundo e na memória; e a desmistificação da solidão e a construção da comunidade leitora. Paralelamente, os elementos do kit afetivo foram catalogados e analisados em função de suas dimensões simbólicas, pedagógicas e subjetivas (memória institucional, incentivo à apropriação do texto e mediação afetiva).

A interpretação dos dados pautou-se em uma abordagem hermenêutico-compreensiva. A análise aqui empreendida foca na estrutura do desenho metodológico da proposta e na materialidade dos dispositivos estéticos produzidos, observando de que modo a articulação entre os eixos teóricos de Yunes (2009) e a metáfora do tecer de Colasanti (2006) fornece subsídios para pensar a mediação literária na Educação Básica. O procedimento interpretativo constitui-se a partir da triangulação entre o aporte teórico sobre mediação e escuta (Yunes, 2009; Petit, 2008, 2010; Bajour, 2012), os conceitos da filosofia da experiência (Bondía, 2002) e a dimensão alegórica do conto *A Moça Tecelã* (Colasanti, 2006), permitindo compreender de que modo docentes em formação continuada reelaboram seus repertórios e significam a práxis da mediação.

O desenrolar do seminário, ao respeitar a estrutura capitular proposta por Yunes (2009), buscou compreender e evidenciar de que modo cada um desses dez eixos auxilia na formação leitora. Objetivou-se demonstrar como esses elementos podem ser mobilizados em sala de aula para instigar os estudantes e provocar a reflexão crítica. Assim, o foco da atividade não se voltou para a avaliação formal da disciplina, mas ao fomento da articulação coletiva entre os mestrandos-professores, buscando entrecruzar a fundamentação teórica, as memórias docentes, as práticas pedagógicas e os diferentes contextos socioculturais do grupo.[11]

Importante salientar que a análise empreendida volta-se para uma experiência situada, desenvolvida especificamente com mestrandos-professores no contexto de um seminário de pós-graduação. A proposta não envolveu a coleta sistemática de dados sobre os efeitos do seminário a

[11] Cumpre registrar que a vivência ocorreu durante os seminários da disciplina no PROFLETRAS/UFRGS. As considerações e impressões registradas nesta nota decorrem do meu olhar e das minhas reflexões subjetivas como mediadora do processo. Sob essa perspectiva, observa-se que as interações e manifestações dos mestrandos-professores durante as discussões e na confecção dos artefatos estéticos corroboraram a riqueza desse espaço dialógico, evidenciando a potência do "ponto de encontro" conceitual defendido por Yunes (2009).

médio e longo prazo; o estudo não visa mensurar ou inferir transformações nas concepções ou nas práticas pedagógicas posteriores dos participantes, detendo-se na compreensão e no registro reflexivo do processo de mediação e da materialização estética da experiência.

A proposta de mediação foi estruturada com o propósito de promover o que Yunes (2009) conceitua como *ponto de encontro*: um espaço dialógico e horizontal no qual os sujeitos articulam saberes teóricos, vivências pessoais e repertórios docentes. Distanciando-se de abordagens expositivas centradas na transmissão vertical de conteúdos, a ação pautou-se na escuta sensível (Bajour, 2012), estimulando o protagonismo dos mestrandos-professores em seu processo formativo.

A ação mediadora articulou a fundamentação às vivências dos mestrandos-professores. O percurso partiu do reconhecimento de Yunes como intelectual e docente imersa na reflexão sobre a leitura, aproximando os conceitos teóricos das demandas da realidade escolar. A partir da partilha de memórias suscitada pelos dez eixos de *Tecendo um leitor*, a discussão avançou para a construção coletiva de sentidos, que culminou na síntese estética da experiência, materializada na confecção coletiva do panô e na entrega do kit afetivo.

Dessa forma, a prática evidenciou que a mediação de leitura no contexto da pós-graduação ultrapassa a apropriação conceitual de obras sobre formação leitora. Ao vivenciarem um espaço marcado pela reciprocidade e pela legitimação de suas vozes, os participantes foram estimulados a refletir sobre suas identidades docentes, reconhecendo-se como leitores críticos e sujeitos produtores de cultura. Essa atividade prática não apenas reafirmou a leitura como uma experiência (Bondía, 2002), mas também evidenciou que o repertório do mediador se constrói na intersecção entre o saber acadêmico e a sensibilidade criativa (Yunes, 2009).

O panô e o kit afetivo: objeto, afeto e memória na formação do leitor

A escolha pela confecção do panô desdobrou-se da própria metáfora tecida por Yunes (2009), na qual o ato de ler e o ato de formar-se leitor entrelaçam fios heterogêneos de memória, afeto e linguagem. Ao manusearem texturas e cores (as canetas simbolizando os fios), os mestrandos-professores traduziram em linguagem plástica os conceitos discutidos, convertendo a abstração teórica em uma produção coletiva.

Longe de figurar apenas como artefato ilustrativo ou atividade de encerramento festivo, a confecção do panô constituiu-se como um dispositivo de materialização da experiência leitora. Propôs-se que cada mestrando escolhesse e escrevesse no tecido cru, de forma livre, porém intencional, uma citação literária, um fragmento teórico ou uma palavra-síntese que traduzisse a sua

relação com a leitura e a docência, assinando o seu registro.

O suporte escolhido, o tecido, estabelece uma relação direta com a metáfora estruturante do trabalho. Ao registrar fisicamente a tinta na urdidura do algodão, a escrita individual converteu-se em uma trama coletiva, espelhando a transição do espaço íntimo da leitura para o espaço público da partilha (Petit, 2008).

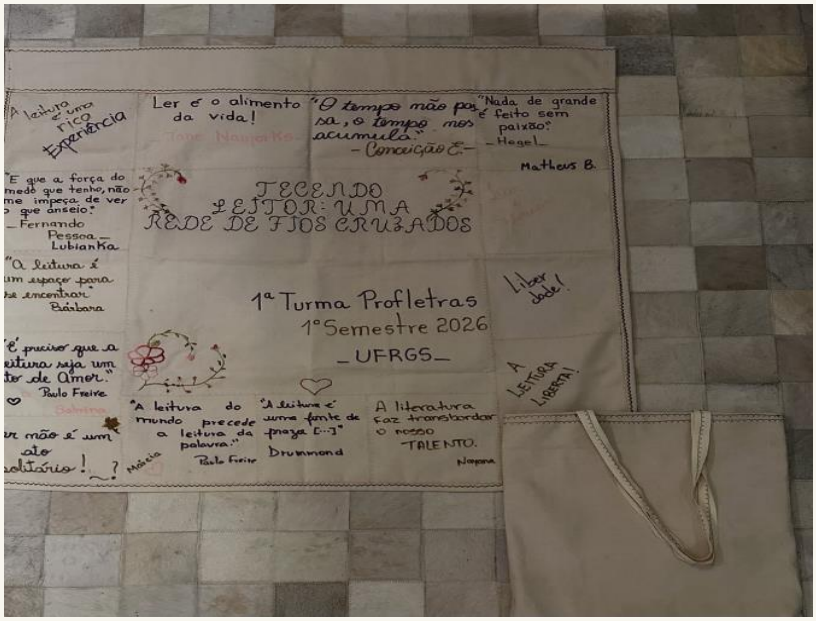
A leitura minuciosa dos registros presentes no panô (Figura 1) revela a emergência de quatro dimensões que sintetizam as apropriações teóricas e afetivas do grupo. Inicialmente, sobressai a leitura como práxis existencial e afetiva: frases como "*A leitura é uma rica experiência*", "*Ler é o alimento da vida!*" e "*É preciso que a leitura seja um ato de Amor*" (Paulo Freire) traduzem o entendimento da leitura como um acontecimento que atravessa o corpo e a subjetividade. O texto deixa de ser um objeto exterior de análise técnica e passa a ser compreendido na perspectiva de Bondía (2002), como aquilo que nos acontece e nos transforma. Em paralelo, observa-se a dimensão política, autônoma e emancipatória da leitura em "*A LEITURA LIBERTA!*", "*Liberdade!*" e a citação do filósofo Hegel "*Nada de grande é feito sem paixão*". Esses registros dialogam diretamente com o gesto da tecelã de Colasanti (2006) ao *destecer* o palácio e romper com a opressão. A leitura surge como um ato de resistência à massificação e de conquista da autoria de si (Petit, 2008). A construção autônoma sustenta-se na leitura do mundo e na memória. A citação freireana "*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*" e o trecho de Conceição Evaristo "O tempo não passa, o tempo nos acumula", ressaltam a importância da memória e da ancestralidade na formação do leitor. Conforme aponta Yunes (2009), o leitor não aborda o texto a partir do vazio; sua interpretação é tecida com os fios de sua trajetória histórica, cultural e social. Finalmente, sobressai a desmistificação da solidão e a comunidade leitora. O registro "*Ler não é um ato solitário!?*" pontuado por interrogações e grafia destacada problematiza a visão tradicional da leitura como recolhimento individual. Ao lado da afirmação "*A literatura faz transbordar o nosso TALENTO*" e da inscrição poética de Drummond "*A leitura é uma fonte de prazer [...]*", o panô reafirma o conceito de comunidade leitora (Bajour, 2012). A mediação pedagógica atua, assim, como o tear secundário que entrecruza vozes singulares em um tecido comum.

No centro da peça, a mensagem bordada "TECENDO LEITOR: UMA REDE DE FIOS CRUZADOS", cercada por guirlandas florais e pela identificação "1ª Turma PROFLETRAS 1º Semestre 2026 _ UFRGS _", fixa a temporalidade e o pertencimento institucional da experiência. O panô deixa de ser um objeto decorativo para se tornar um registro historiográfico e estético da turma.

O encerramento dessa proposta desdobrou-se na entrega de um kit afetivo e funcional aos

mestrandos-professores (Figura 2), cuja composição reitera a dimensão material e simbólica da formação leitora. O kit contém um bloco de anotações com a fotografia da turma no ambiente acadêmico sob os dísticos "*Literatura e Ensino*" e o brasão da UFRGS e do PROFLETRAS, uma caneta, um marcador de páginas em papel contendo a citação explicativa de Yunes (2009) "*O saber é tecido, texto, feito de muitos fios que cada leitor movimenta para criar sua tela*", sobreposta ao grafismo de fios entrecruzados, um bloco de notas adesivas e marcadores coloridos em formato de coração.

Figura 1 – Panô confeccionado pelos mestrandos-professores



Fonte: Taufer (2026).

A fotografia no bloco de notas evoca a memória afetiva da vivência acadêmica (Bondía, 2002) e apresenta a transição da individualidade dos sujeitos para a constituição de uma comunidade leitora e interpretativa (Bajour, 2012). O marcador de páginas, ao estampar a premissa de Yunes (2009) de que o saber é desenvolvido por meio do entrelaçamento de muitos fios, convida o mestrando a entrecruzar os repertórios pessoais com a trama do escrito. A inclusão do bloco de notas, da caneta e dos marcadores autocolantes buscou incentivar uma leitura ativa (aquela em que o leitor rasura o texto, faz anotações à margem e marca suas passagens preferidas). Essa prática traduz o que Petit (2008) conceitua como *apropriação*[12], processo subjetivo e criativo por meio do qual o leitor se

[12] Na perspectiva de Petit (2008), a apropriação é o gesto psíquico e cultural pelo qual o sujeito realiza a leitura e também atua ativamente sobre ela, contrariando práticas utilitaristas e atrelando o texto às suas experiências. O conceito desloca o leitor de uma condição passiva e o coloca numa posição de construtor de sentidos, que utiliza a leitura como um espaço

apodera do texto para ressignificá-lo e torná-lo parte da sua própria história, transformando o livro em um espaço pessoal de construção de sentidos. Os marcadores em formato de coração reforçam a dimensão afetiva e sensível que atravessa a mediação docente.

Figura 2 – Kit afetivo



Fonte: Taufer (2026).

Assim, tanto o panô coletivo quanto o kit afetivo deixam de ser meros registros de encerramento e passam a dar materialidade à práxis leitora. Longe de pretender dimensionar impactos imediatos, essas estratégias apontam um caminho possível para vislumbrar a extensão da experiência do seminário para além do espaço acadêmico, com o intuito de suscitar desdobramentos na atuação dos professores da Educação Básica.

Considerações finais

Ao findar o percurso analítico e reflexivo, emerge a compreensão de que a formação do leitor vai além das fronteiras da decodificação mecânica para se instituir como uma prática afetiva e emancipatória. Ao entrecruzar a poética de Marina Colasanti, a tessitura teórica de Eliana Yunes e as contribuições de Bondía, Petit e Bajour, o artigo evidencia que ler é um ato contínuo de tecer sentidos, no qual o leitor atua como um artesão de sua própria experiência.

de reelaboração da própria subjetividade, bem como de conquista da autonomia. No contexto deste estudo, a apropriação se manifesta por meio da materialidade do ato de ler e dos instrumentos fornecidos para auxiliá-lo ao longo do processo, permitindo rasurar, marcar, sublinhar e anotar nas margens.

A reflexão sobre a proposta de mediação desenvolvida no âmbito da disciplina Literatura e Ensino, do PROFLETRAS/UFRGS, evidencia a importância de uma mediação pedagógica que se desloque de certas práticas utilitaristas ainda recorrentes, abrindo espaço para a escuta, a fruição e o diálogo no ambiente escolar. Estruturada a partir dos dez eixos propostos por Yunes, a atividade foi concebida com o intuito de favorecer a abertura ao diálogo, a escuta sensível e o resgate da memória, proporcionando condições para que a mediação se tornasse um autêntico *ponto de encontro*, acolhedor das subjetividades e propício ao fortalecimento de uma comunidade leitora plural.

A materialização da atividade por meio da dinâmica do panô e da entrega dos kits afetivos figura como um gesto simbólico e metodológico de síntese. O ato de registrar as citações e palavras no tecido buscou dar visibilidade ao entrelaçamento entre a teoria estudada, as memórias do percurso formativo e a prática docente na Educação Básica. Ao resgatar a imagem da turma do primeiro dia de aula, reafirma-se a perspectiva de que a leitura e a formação docente são processos que se tecem no tempo, sustentados pela afetividade, pela desaceleração e pelo compartilhamento de saberes.

As reflexões apresentadas decorrem da análise de uma prática situada no âmbito do PROFLETRAS, voltada para um grupo específico de mestrandos-professores. Reconhecer essa delimitação, bem como a ausência de um acompanhamento sistemático sobre seus desdobramentos a longo prazo, não compromete a consistência da reflexão; ao contrário, reforça o rigor de uma investigação atenta às próprias condições de produção. Esse contorno metodológico abre caminhos para pesquisas futuras que se proponham a investigar dinâmicas análogas de mediação no chão da escola de Educação Básica ou a acompanhar de que forma essas vivências reverberam e transformam as concepções e os fazeres pedagógicos dos docentes.

Em síntese, compreende-se que o mediador de leitura, em especial o professor da Educação Básica, atua como o próprio tear: ele não determina a estampa final do tecido, mas oferece as condições, as lançadeiras e o espaço para que o leitor fie e elabore suas próprias interpretações. Espera-se que as estratégias e as reflexões aqui apresentadas encorajem outros educadores a construírem práticas de leitura que escutem as entrelinhas, valorizem os repertórios dos estudantes e permitam que a literatura permaneça como um direito inalienável de invenção de si e de transformação do mundo.

AGRADECIMENTO
Agradeço carinhosamente ao Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer pelo incentivo, pelo diálogo generoso e pela leitura atenta durante a escrita deste artigo.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. Tradução de Alexandre Morales.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

COLASANTI, Marina. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. São Paulo: Global, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013. Tradução de Celina Olga de Souza.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008. Tradução de Celina Olga de Souza.

TAUFER, Adauto Locatelli. *Alegrias e delícias da docência*. Porto Alegre, 31 jul. 2026. Instagram: @adautotaufer. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DbePWlTCTou/. Acesso em: 14 ago. 2026.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

Como citar este artigo:

GOULART, Juliana Wanessa. A arte de tecer mundos: a formação do leitor entre a poética de Marina Colasanti e a teoria de Eliana Yunes. *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 62-80, 2026.

Recebido em: 21 ago. 2026
Aprovado em: 24 set. 2026

Revisão de língua portuguesa: a autora
Revisão de língua inglesa: a autora
Revisão de língua espanhola: a autora