

## **Autoria e responsabilidade enunciativa em diários de leitura / *Authorship and Enunciative Responsibility in Reading Journals***

*Kalliane Sibelli de Amorim Oliveira\**

*Maria Eliete de Queiroz\*\**

*Maria do Socorro M. Fernandes Barbosa\*\*\**

### **RESUMO**

Neste artigo, estabelece-se uma relação entre o conceito de autoria trabalhado por Bakhtin e Possenti e o de responsabilidade enunciativa, proposto por Adam. Para aqueles, a inserção de vozes alheias e o distanciamento em relação à linguagem são aspectos característicos de um texto autoral; para este, a responsabilidade enunciativa é uma dimensão constitutiva do enunciado e se relaciona ao agenciamento de vozes e ao uso de marcadores de pontos de vista. Partindo dessa discussão, analisam-se diários de leitura de estudantes de Ensino Médio, observando como eles agenciam outras vozes e utilizam recursos de modalidades para constituir um discurso autoral. Os resultados apontam para a inserção de vozes alheias e utilização de lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos nos diários, ora de forma mais elaborada e consciente, ora de forma mais simplória e carente de criticidade, do que se depreende a necessidade de atividades de retextualização para configuração de uma escrita autoral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos; Diário de leitura; Autoria; Responsabilidade enunciativa

### **ABSTRACT**

*In this article, we established a relationship between the concept of authorship studied by Bakhtin and Possenti and that of enunciative responsibility, as proposed by Adam. For the first, the insertion of the voice of others and the outsideness in relation to language are characteristic features of an authorial text; for the latter, enunciative responsibility is a constitutive dimension of the utterance and is related to managing voices and utilizing markers of points of view. From that discussion, we analyzed reading journals of high school students, observing how they manage the voices of others and use modality resources to attain authorial speech. The results point to the insertion of the voices of others and the use of affective, evaluative and axiological lexemes in the journals in more elaborate and conscious ways, and in simpler, less critical ones, from which one can surmise the necessity of retextualization activities in order to achieve authorial writing.*

**KEYWORDS:** *Speech Genres; Reading Journal; Authorship; Enunciative Responsibility*

---

\* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil;  
[kalliane.amorim@hotmail.com](mailto:kalliane.amorim@hotmail.com)

\*\* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil;  
[eliete\\_queiroz@yahoo.com.br](mailto:eliete_queiroz@yahoo.com.br)

\*\*\* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil;  
[socorromaia@uern.br](mailto:socorromaia@uern.br)

## Introdução

Por muito tempo, o ensino de língua materna, no Brasil, esteve voltado ao desenvolvimento de competências linguísticas, pois se fundamentava em concepções de linguagem que desconsideravam os aspectos sócio-históricos das práticas de interação entre os sujeitos. Somente no final dos anos 90, com a disseminação dos estudos da Linguística Textual e da abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passam a embasar o ensino de língua materna numa concepção interacionista de linguagem e sujeito.

Nesse novo cenário teórico, a função da escola se torna mais complexa, pois precisa proporcionar aos alunos muito mais do que conhecimentos linguísticos: adotar uma abordagem interacionista no ensino implica conceber o texto como produto e processo das relações estabelecidas entre sujeitos ativos e autores de seu dizer.

Desde então, a temática da autoria tem assumido uma posição relevante nas pesquisas acadêmicas. Há trabalhos voltados principalmente à análise de gêneros da esfera jornalística (ALVES FILHO, 2006; SILVA E RODRIGUES, 2009; FRANCELINO, 2011; CUNHA, 2011) e escolar (FORTUNATO, 2009; LEFEBVRE, 2011; BARBARINI, 2012; RODRIGUES, 2012), a partir das abordagens teóricas bakhtinianas e foucaultianas, em sua maioria.

Interessam-nos, no entanto, os estudos acerca da autoria no gênero diário de leitura, que vem ganhando contornos didáticos e funcionando como instrumento para a construção de capacidades de leitura e para a instauração de novas relações entre alunos e professores. Destacamos, nesse âmbito, os trabalhos que analisam autoria em diários de leitura a partir da experiência com gêneros acadêmicos (CASADO ALVES, 2009; VITORINO, 2012) e aqueles voltados à análise da responsividade, da interdiscursividade e da autoria na escrita de diários produzidos a partir da leitura de gêneros literários (SOUZA, 2007; SIQUEIRA, 2012) e midiáticos (GALHARDO, 2009; LIMA, 2013).

Percebemos, assim, que esse tema tem chamado a atenção dos pesquisadores, pois possibilita uma abordagem discursiva do texto. Neste trabalho, focalizamos a autoria em diários de leitura escritos por alunos de Ensino Médio a partir de sua experiência pessoal com o texto literário, cuja linguagem, intrinsecamente metaforizada, é considerada por

muitos como hermética e impenetrável, dadas as dificuldades de leitura que eles, muitas vezes, parecem ter<sup>1</sup>.

Bakhtin (2003) preconiza a individualidade do falante como elemento inerente aos gêneros, sendo que alguns permitem uma inscrição maior dos sujeitos, isto é, manifestam traços de autoria mais evidentes, como é o caso do diário de leitura, objeto de nossa análise. Possenti (2002) relaciona autoria a estilo, ao afirmar que o trabalho com vozes alheias e o distanciamento em relação ao próprio texto contribuem para *temperar* a escrita, tornando-a mais autoral. Semelhantemente, a responsabilidade enunciativa, conceito proposto por Adam (2011) e discutido por Passeggi (2010), emerge no texto por meio do uso de diversas marcas linguísticas, entre as quais destacamos o tratamento dado às vozes alheias e o uso de lexemas modais.

A partir dessas considerações, organizamos nosso trabalho em quatro partes: na primeira, discutimos a noção de gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (2003), focalizando o gênero diário de leitura; em seguida, relacionamos as concepções de autoria de Bakhtin (2003) e Possenti (2002; 2007; 2013); depois, abordamos o conceito de responsabilidade enunciativa conforme Passeggi (2010) e Adam (2011), com ênfase nas marcas de modalização expressas por lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos, relacionando-as à noção de autoria; por último, analisamos trechos de três diários de leitura produzidos por alunos de Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN - *Campus* Apodi) a partir da leitura de contos, observando as categorias anteriormente citadas. Nosso propósito neste trabalho é verificar de que maneira os locutores se posicionam diante dos enunciados de outrem, por meio de lexemas modais, e como orquestram as vozes na trama textual dos diários de leitura, de modo a construir uma escrita autoral.

## **1 Os gêneros do discurso na abordagem bakhtiniana**

Ao definir os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (2003) aborda questões fundamentais acerca do funcionamento da

---

<sup>1</sup> A terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, revela que a média de livros lidos pelos brasileiros é de apenas 2 obras completas por ano, além de outras 2 parcialmente. Apesar de o consumo de livros ter aumentado, cerca de metade da população do país não possui o hábito da leitura.

linguagem humana: a noção de enunciado como construto material por meio do qual os falantes realizam seu projeto de discurso, e a compreensão de sua relativa estabilidade em função das especificidades das esferas de uso da linguagem e do contexto sócio-histórico e cultural no qual o enunciado se materializa. Como essas esferas são extremamente diversificadas, os gêneros também o são, por isso não há como catalogar todos os gêneros discursivos existentes, nem de que maneira eles se entrelaçam e se transmutam em outros gêneros.

O fato é que nos comunicamos essencialmente por meio dos gêneros, e eles refletem as condições de produção em que se constituem, ou seja, quando elaboramos um enunciado em forma de gênero, pensamos não somente no conteúdo a ser veiculado, mas na estrutura que melhor comunique esse conteúdo, como também nas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais que possam produzir determinados efeitos de sentido. Tudo isso é arquitetado em função do nosso querer dizer a um outro, a nosso interlocutor, essa figura imprescindível para a existência do enunciado, ainda que se trate de nosso próprio eu.

No entanto, considerar o outro no processo de interação significa ultrapassar os limites do diálogo interpessoal, porque a linguagem se mostra como constitutivamente dialógica, ou seja, “todo desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes” (MARCHEZAN, 2014, p.117). Essas vozes aparecem nos enunciados como ressonância dos discursos que ouvimos, apreendemos, assumimos ao longo da vida, na interação com os outros. Daí que mesmo um monólogo é dialógico, uma vez que reflete outras vozes sociais, respondendo a uma interpelação anterior e funcionando, também, como interpelação a outros possíveis enunciados.

Na abordagem bakhtiniana, os diálogos, no sentido mais estrito do termo, são vivenciados pelos interlocutores em suas experiências cotidianas e assimilados por outros gêneros mais complexos. Os primeiros, denominados de gêneros primários, são composições mais espontâneas e suscetíveis a mudanças, como os diálogos face a face; os últimos, chamados de gêneros secundários, apresentam um burilar da linguagem, uma preocupação maior com o estilo, como os gêneros literários, que, mesmo tendendo à estabilidade, transformam-se e adquirem novas feições uma vez que buscam, nos gêneros primários, sua fonte de inspiração.

Tanto num como noutro caso, há gêneros mais propícios à manifestação da individualidade do falante: quanto menos estabilizados e padronizados, maior a probabilidade de assunção dessa individualidade, que, em Bakhtin (2003), está estritamente ligada ao estilo verbal, o que retomaremos adiante, ao discutirmos os conceitos de autoria e responsabilidade enunciativa.

Dentre os gêneros que possibilitam ao falante manifestar – e, para além disso, construir e refletir sobre – sua individualidade, destacamos o diário de leitura, considerado por Machado (2005) um instrumento bastante viável para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula, como também da interação entre professor e aluno, uma vez que permite o diálogo interpessoal e intrapessoal.

### **1.1 O gênero diário de leitura**

Machado (1998) sugere o diário de leitura com um subtipo do gênero diário íntimo. Exclusivo da esfera privada, esta forma de expressão desenvolveu-se a partir do século XIX, quando mudanças históricas e sociais, como a luta pela liberdade e igualdade de direitos dos indivíduos, levam os sujeitos à historização de si mesmos, escrevendo sobre e para si, na busca de resolução de seus conflitos e de compreensão de seu próprio estar no mundo.

Por essa razão, é natural que o diário de leitura preserve algumas características formais e estilísticas do diário íntimo, como as distintas formas de realização (citações literais do texto lido, topicalização de notas de leitura, escrita corrida, porém fragmentada e descontínua, à semelhança do discurso interior) e um conteúdo temático variado, dependendo da experiência pessoal com o objeto tematizado.

O sujeito, durante ou após a leitura de um determinado texto, registra suas impressões, suas reações afetivas, seus julgamentos acerca do conteúdo expresso pelo autor, construindo uma escrita subjetiva e sincera, por vezes confidencial. Assim como ocorre no diário íntimo, é comum a presença de enunciados incompletos e rupturas sintáticas, uma vez que, não sendo geralmente submetido aos processos de reescrita, que dão um acabamento maior ao texto, o diário reflete uma certa espontaneidade do sujeito.

Ao estabelecer um diálogo com o autor do texto, de maneira reflexiva, o aluno adota uma postura idêntica a de uma conversa face a face: expõe pontos de vista,

manifesta dúvidas, pesquisa em outras fontes para compreender o sentido de uma expressão, discorda das asserções do autor, expressa emoções, recorda outros textos, enfim, interage com o texto, a fim de lhe construir sentidos.

Nesse aspecto, o diário de leitura se constitui como espaço de reflexão e crítica para o aluno e também para o professor, principalmente quando há a compreensão de que a escrita desse gênero deve se dar, preferencialmente, de forma espontânea. Aliás, a escrita de gêneros familiares e íntimos, como sinaliza Bakhtin (2003), dá a quem escreve uma percepção do destinatário fora da hierarquia e das convenções sociais, o que confere ao discurso uma franqueza especial. O diário de leitura, embora não seja privado, visto que é compartilhado com um público específico, possui uma natureza inicial íntima. Por isso, trata-se de um gênero propício para verificação de marcas de autoria e instauração de uma parceria entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A possibilidade de desenvolver, no ambiente escolar, um gênero oriundo da esfera privada com uma estrutura menos rígida no que diz respeito aos aspectos formais e estilísticos parece atrair os alunos, que veem o processo de escrita e de socialização dos diários de um modo mais natural e instigante, justamente porque não se sentem obrigados, mas motivados a escrever. As condições de produção do diário configuram-no como um campo de liberdade expressiva e criativa: os interlocutores dos diários de leitura assumem-se leitores e colaboradores, e não julgadores da escrita do outro.

Durante o processo de escrita do diário de leitura, o professor pode acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, fazendo intervenções nos próprios diários ou mesmo oralmente, em sala de aula, discutindo os diferentes pontos de vista sobre temas abordados nos textos e confrontando interpretações, a fim de relacioná-las a outras possíveis leituras. Em outras palavras, o professor pode construir o conhecimento com os alunos, dialogando e aprendendo com eles, não se impondo como o detentor dos sentidos do texto nem atribuindo notas aos diários.

Dadas essas condições, a produção desse gênero pode trazer inúmeros benefícios, entre os quais apontamos a assunção das marcas de subjetividade, o exercício da contrapalavra, a autonomia relativa à construção de seu próprio conhecimento, em suma, a construção permanente de um sujeito leitor ativo, capaz de assumir uma atitude responsiva diante do que lê, e de um sujeito autor, com habilidades para autorar, conscientemente, sua própria escrita.

## 2 Autoria e construção do estilo

A discussão inicial a respeito do problema da autoria, no pensamento bakhtiniano, ocorre a partir do estudo do texto literário e somente depois se expande para o estudo dos gêneros discursivos em geral. Ao distinguir o autor-pessoa (o escritor) do autor-criador (a função estético-formal organizadora da obra), Bakhtin (2003) defende que em toda criação estética há um posicionamento valorativo do autor-criador em relação ao herói e ao seu mundo. É pelos olhos do autor-criador que os leitores têm acesso ao universo criado na obra. Mais tarde, ele amplia esse aspecto valorativo, afirmando que também a forma composicional e o material são posições axiológicas, ou seja, em toda criação estética, “a voz do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2014, p.40).

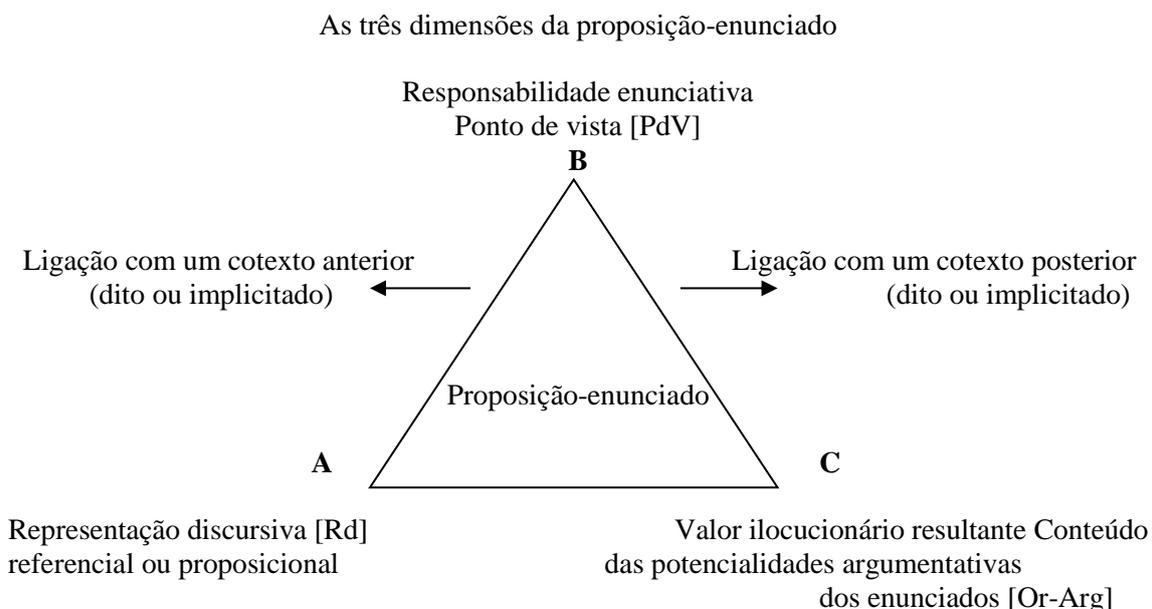
Trazendo essas noções iniciais de autoria para a discussão que ora propomos, podemos compreender que os discursos são materializados em enunciados ou gêneros discursivos, cuja organização depende do posicionamento axiológico de um autor. Mas para afirmar que um texto apresenta autoria, devemos atentar para o chamado *princípio de exterioridade* ou *excedente de visão*: é necessário deslocarmo-nos de nossa própria linguagem, observarmos o mundo e nossa criação como completamente estranhos, de modo que eles possam ganhar vida própria (FARACO, 2014). Para isso, as nossas posições axiológicas materializam-se verbalmente por meio de formas lexicogramaticais e semânticas. Autorar, nesse sentido, é construir estilo.

Possenti (2002) reforça o conceito de autoria, quando discute que as exigências de ordem gramatical e textual não são suficientes para a constituição de um texto autoral; a autoria decorre do discurso, o que implica considerar a historicidade e o sentido daquilo que escrevemos. Para ele, introduzir vozes de outros enunciadores por meio de recursos diversificados, como o uso do discurso direto ou a adoção de um léxico que transpareça uma posição valorativa, e manter distância em relação ao texto, usando da ironia, das aspas, das cadeias anafóricas, entre outras possibilidades, são tarefas que podem colaborar para que um texto saia de sua *passividade e neutralidade*, adquirindo uma feição mais autoral. De fato, a autoria relaciona-se não ao que dizemos, mas a como dizemos, uma vez que as nossas escolhas determinam os efeitos de sentido que o texto pode suscitar nos leitores.

Em trabalho recente, Possenti (2013) aprofunda a discussão sobre essa categoria, propondo que o estilo, entendido como manifestação de uma singularidade por meio de elementos não usuais, que subvertam a ordem dos textos escolarizados, seja valorizado como traço marcante de um texto com indícios de autoria. Assim, conhecer as palavras e trabalhá-las são atividades indispensáveis quando se pensa em autoria, o que Bakhtin (2003) já afirmava quando, ao definir os gêneros discursivos, enfatizava a questão das escolhas como construtoras do estilo.

### 3 Responsabilidade enunciativa na escrita autoral

Recentemente, a Linguística Textual e, especialmente, a Análise Textual dos Discursos vêm trazendo grandes contribuições para a compreensão dos mecanismos de organização textual e discursiva, dentre as quais destacamos, neste trabalho, a responsabilidade enunciativa, categoria centrada no estudo da enunciação. Considerando que a unidade de análise deve ser a proposição-enunciado (ADAM, 2011), ou seja, a unidade textual efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação – do que depreendemos seu caráter sócio-histórico e cultural, ligado a um cotexto anterior e a um outro, posterior –, Passeggi (2010) esquematiza, de maneira didática, as três dimensões da proposição-enunciado, como vemos a seguir:



(PASSEGGI, 2010, p.299)

Nesse esquema, observamos que os enunciados possuem um valor argumentativo, que se materializa verbalmente no construto textual, em que o enunciador assume determinados pontos de vista e constrói representações discursivas de si, dos outros e dos objetos de discurso. À elaboração de um texto qualquer subjazem as intenções do autor (valor ilocucionário), as imagens que esse autor faz de si mesmo, do assunto ou objeto de discurso, e do outro, seu interlocutor (representação discursiva), como também os posicionamentos, pontos de vista e visões de mundo (responsabilidade enunciativa) de quem escreve. Assim, compreendemos que essas três dimensões são constitutivas de todo enunciado: mesmo aqueles que aparentemente exibem uma certa *neutralidade* ou *impessoalidade* deixam transparecer, nas escolhas feitas pelo enunciador, indícios dessas dimensões.

A responsabilidade enunciativa implica ter um ponto de vista (PdV) diante de um objeto de discurso, por isso, na análise de um enunciado, podemos identificar diversos pontos de vista: aqueles assumidos pelo autor, que podem estar ligados à noção de interdiscursividade, isto é, já foram absorvidos pelas suas leituras e vivências; aqueles que o autor traz para o texto para corroborar com o seu pensamento, utilizando, para esse fim, diversos recursos textuais, como citações, paráfrases, usos de verbos, adjetivos, entre outros; e aqueles refutados pelo autor, mas que aparecem na superfície textual como ponto de confronto a partir do qual a sua argumentação se desenvolve.

Nesse sentido, compreendemos a responsabilidade enunciativa como um mecanismo que permite avaliar o grau de autoria de um determinado texto, uma vez que a orquestração das vozes faz parte da escrita autoral: ao enunciarmos, selecionamos as vozes e posicionamo-nos em relação a elas, com o intuito de atribuir uma identidade ao nosso discurso. Os PdVs emergem nos textos por meio de vários recursos linguísticos, como os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, os diferentes tipos de representação da fala, as indicações de quadros mediadores, os fenômenos de modalização autonímica e as indicações de um suporte de percepções e pensamentos relatados (ADAM, 2011).

Na seção seguinte, em que analisamos diários de leitura produzidos por alunos de Ensino Médio a partir da leitura de contos, podemos observar como as marcas de modalidade expressas pelo uso de lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos emergem

na escrita dos jovens, e como estes agenciam as vozes alheias nos textos escritos, a fim de avaliarmos os mecanismos pelos quais a autoria se constitui nesse gênero.

#### 4 Análise dos diários de leitura

Os diários de leitura selecionados para análise neste trabalho fazem parte do *corpus* da pesquisa intitulada *Indícios de autoria em diários de leitura no Ensino Médio*, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Letras do CAMEAM<sup>2</sup> (UERN), e foram produzidos por estudantes do Curso Técnico Integrado em Zootecnia<sup>3</sup> do IFRN - *Campus Apodi*, no período de maio a julho de 2015, após a leitura de contos da escritora ítalo-brasileira Colasanti (1979; 2000; 2010), selecionados pela professora a partir de temáticas de interesse dos alunos, como identidade feminina, relacionamentos familiares, amor e amizade.

Antes de escreverem os diários, os alunos receberam as seguintes orientações:

1. Adquira um caderno para usar como diário de leitura.
2. Personalize o seu diário, caso julgue necessário.
3. Antes de comentar os contos, procure escrever sobre suas expectativas em relação à atividade que vamos desenvolver.
4. Procure fazer inferências a partir dos títulos e das informações dos contos.
5. Indique o que achar mais interessante nos contos, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Para isso, lembre-se de observar os detalhes das narrativas. Troque ideias com seus colegas.
6. Exponha o seu ponto de vista sobre os contos, as personagens e as ações realizadas por elas ao longo das narrativas.
7. Procure relacionar os contos a experiências e/ou leituras que você já fez.
8. Lembre-se de que o diário de leitura é um espaço de interação, portanto procure responder aos questionamentos/comentários que serão feitos pela professora.

Assim, estabelecemos os objetivos da atividade e os destinatários reais de sua escrita – a professora e os colegas de classe –, o que contribuiu de forma decisiva para uma escrita mais espontânea e intimista. Ao todo, foram produzidos vinte diários, no

---

<sup>2</sup> CAMEAM - Campus Avançado Prof<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia.

<sup>3</sup> Os Cursos Técnicos Integrados ofertados no IFRN recebem essa nomenclatura porque sua matriz curricular integra as disciplinas do Ensino Médio regular às disciplinas da formação técnica profissional, distribuídas em quatro anos letivos. O aluno formado tem diploma de Técnico de Nível Médio, podendo exercer atividade técnica profissional ou verticalizar os estudos ingressando num curso de nível superior.

entanto, para este trabalho, escolhemos somente três exemplares – os diários 7, 9 e 20 – a fim de analisar a responsabilidade enunciativa e a autoria, porque o primeiro apresenta marcas de oralidade que refletem uma construção autoral espontânea, quase inconsciente, enquanto o segundo exibe um trabalho mais reflexivo com a língua, o que também encontramos no terceiro, que também nos surpreende pela sinceridade com que a voz do aluno se revela em relação à temática abordada no texto literário.

Cada diário apresenta comentários sobre cinco contos – *Entre a espada e a rosa*, *A mulher ramada*, *Um desejo e dois irmãos*, *Como os campos* e *Entre as folhas do verde* –, porém decidimos analisar apenas os textos referentes ao último conto lido pelos alunos, pois pressupúnhamos que, por terem sido escritos no final da proposta de produção dos diários, quando a interação entre professor e aluno na análise dos textos já se encontrava razoavelmente desenvolvida, haveria nos textos maiores indícios de autoria e marcas de responsabilidade enunciativa.

Nossa análise considera os indícios de autoria abordados por Possenti (2002; 2013), ancorado na perspectiva dialógica da linguagem, especialmente em relação ao manejo das vozes alheias, cuja inserção, no discurso, pode ocorrer de maneiras diversificadas, em variados níveis de absorção do dizer do outro, desde as formas mais marcadas até aquelas mais veladas.

Já para o estudo da responsabilidade enunciativa, são propostas oito grandes categorias, conforme Adam (2011), dentre as quais selecionamos as modalidades referentes aos lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos, que exprimem a atitude adotada pelo locutor diante do conteúdo enunciado por meio de escolhas lexicais indicadoras de valores morais ou estéticos, bem como de julgamentos acerca da veracidade e da validade das proposições. Nesse caso, adjetivos, verbos e advérbios podem funcionar como marcadores textuais desse tipo de modalização.

Passemos à leitura e análise dos fragmentos extraídos dos diários de leitura selecionados para nossa análise.

Fragmento 1: Diário 7 (linhas 73-83)

Bom, lendo esse título acho que não vou gostar nenhum pouco desse texto. *Mas como diz o velho ditado, "não devemos julgar um livro pela capa"*. Vamos ver minha conclusão sobre isso.

Hum... Esse conto está começando a me surpreender, um príncipe que se apaixona por uma mulher metade corça, agora fiquei

curiosa, dá vontade de ir logo olhar o final para ver o que vai acontecer KKK.

Meu Deus, *os opostos realmente se atraem* KKKK, não sei qual está mais apaixonado, acho que esse amor nunca vai dar certo.

Mais tá, véi, nam, agora eu direi o que é que tem haver esse final? *Me diga, me diga, Marina Colasanti, nam, tava tão bom, ficando tudo tão massa e emocionante, aí a mulher-corça no final vira apenas uma corça, não gostei.*

Neste fragmento, identificamos o uso de um ditado popular, entre aspas, antecedido da expressão, já rotulada, *como diz o velho ditado*, na qual se insere um tradicional verbo *dicendi* (dizer). O locutor deste diário, para construir um discurso mais autoral, poderia ter utilizado outros verbos que exercessem a mesma função de introdução de vozes alheias, por exemplo *rezar, orientar, anunciar, ensinar*, entre tantas outras possibilidades que configurariam o que Possenti (2013) denomina de singularidade, isto é, a utilização de um léxico capaz de subverter a previsibilidade do discurso.

Apesar disso, o uso do ditado popular como forma de o locutor comentar seu próprio posicionamento diante das inferências por ele levantadas a partir do título do conto – *Entre as folhas do verde* –, exprime já uma tentativa de autorar o texto, ainda que seja pela inserção de uma máxima advinda do senso comum. Observamos que o locutor partilha da ideia veiculada pelo ditado, assumindo um posicionamento ou, conforme Adam (2011), um PdV, o que se verifica, também, na passagem *os opostos realmente se atraem*. É interessante notar que, embora se tratando também de um ditado popular, o locutor opta por não colocá-lo entre aspas, intensificando, com o uso do advérbio *realmente*, a adoção desse PdV como se se tratasse de seu próprio discurso.

No último parágrafo, o locutor dialoga diretamente com a autora do texto, questionando-a, como se estivesse numa situação de interação face a face. Nesse questionamento, percebemos a presença de elementos típicos da oralidade expressos por lexemas afetivos (*tão bom*) e avaliativos (*tão massa; emocionante*), os quais denotam o posicionamento valorativo do locutor em relação ao conto de Colasanti. Desapontado com o fato de o dito popular *os opostos se atraem* não ter encontrado validade no discurso da contista, quebrando as tradicionais expectativas de um final feliz, o locutor conclui não haver gostado do desfecho, exibindo uma avaliação, ainda que destituída de maior criticidade.

Fragmento 2: Diário 9 (linhas 185-213)

Amigo querido,

*Esse conto é super fantástico, muito bom mesmo, tem algumas semelhanças com o conto "A mulher ramada".*

*Marina como sempre arrasa em seus contos, nos colocando sempre em reflexões sobre a vida e nos dando lições e aprendizados.*

*A história é fantástica, remete a um príncipe e a uma mulher-corça. Estes são muito diferentes entre si, pois enquanto um vive na floresta, o outro é da nobreza. Esses dois mundos diferentes sustenta o aspecto simbólico em nossa sociedade, que é a dificuldade de misturarem-se pessoas provenientes de camadas sociais distintas.*

*Ao ler o texto, notei a presença de um paralelismo na frase "Mas a corça-mulher só falava a língua da floresta, o príncipe só sabia ouvir a língua do palácio", pois denota os dois mundos distintos. Ele apaixonou-se, mas queria trazê-la para seu mundo, e ela, por sua vez, apesar de gostar dele, queria que ele "falasse a língua da floresta". Esse tipo de amor é egoísta, pois não há a entrega, há a cobrança.*

*Quando Marina escreve "quando a corça acordou, já não era mais corça", ela opta por repetir a palavra "corça", em vez de falar da transformação em mulher.*

*Trazendo um pouco do conto para a nossa dura realidade, vemos a ligação da história com o poder da mulher tornar-se liberta do homem, em que este sempre faz seus desejos, deixando a mulher presa, sem direitos e infeliz. O fato da mulher-corça ter ido a floresta, após ter transformado-se em apenas mulher, remete a sua libertação, a seus direitos, por isso a autora coloca "só corça, não mais mulher".*

*É perceptível e bastante importante a retratação do penúltimo parágrafo, quando remete, de forma intertextual, à história da criação na Bíblia. Enquanto Deus levou sete dias para criar o mundo, a corça levou sete dias para aprender a andar. No último dia, Deus descansou, e, no último dia, a corça fugiu.*

*É uma história de amor, a dedico a todos que um dia tiveram ou têm um coração apaixonado e que sentiram-se presos e querem libertarem-se.*

*A história é lindaaaaaaa...*

*Curto e compartilho!!*



Este fragmento apresenta a particularidade do uso de excertos extraídos do conto, numa clara alusão à voz do outro, como recurso para tecer comentários acerca das escolhas da autora. O locutor aponta o uso do paralelismo sintático na passagem *Mas a corça-mulher só falava a língua da floresta, o príncipe só sabia ouvir a língua do palácio*, e a reiteração do item lexical *corça* no trecho *quando a corça acordou, já não era mais corça*, explicando, inclusive, os efeitos de sentido construídos em sua leitura. Percebemos, neste caso, a realização de uma leitura atenta e madura, concretizada na organização textual e sintática do texto: é perceptível a presença de conjunções e períodos coordenados e subordinados (*pois, mas, quando, por isso*), bem como de lexemas afetivos

(*super fantástico, arrasa, lindaaaaaaa*) e axiológicos (*muito bom mesmo, egoísta, dura realidade, mulher presa, sem direitos e infeliz, bastante importante*) que revelam claramente o posicionamento do locutor em um texto com indícios de autoria.

Além disso, no final de seus comentários, o locutor estabelece uma relação intertextual entre o conto e a passagem bíblica da criação do mundo, como forma de refletir sobre a criação/libertação da mulher, fazendo uso, portanto, da voz alheia, neste caso, o discurso religioso, com o qual dialoga e constrói sentido para o texto. Já nas últimas linhas, observamos que o locutor faz um julgamento de valor estético acerca do conto, adjetivando-o como uma *lindaaaaaaa* história. O estiramento gráfico da vogal *a* no final do vocábulo, representando praticamente um eco de sua expressão sonora, reforça o lexema afetivo e expõe a empatia entre texto e leitor. E, com o intuito de incentivar a leitura do conto *Entre as folhas do verde*, o locutor finaliza com a expressão *Curto e compartilhado*, oriunda da esfera virtual, onde os internautas fazem suas indicações de leitura dos mais variados gêneros discursivos com apenas um clique no ícone de uma mão em sinal de positivo, inclusive desenhada pela autora do diário. Assim, agenciando diferentes vozes e selecionando recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos, o locutor organiza sua escrita diarista com marcas evidentes de autoria.

Fragmento 3: Diário 20 (linhas 60-70)

*Percebi de cara que era um conto sobre romance, fiquei com animação zero para ler, mas por incrível que pareça EU REALMENTE GOSTEI DO CONTO (vai ser nosso segredo), o que foi estranho porque eu não gosto nenhum pouco de romance, mas enfim. O conto mostrou dois mundos, o da corça-mulher e o do príncipe, e o conto mostra a dificuldade de duas pessoas distintas se misturarem no mesmo grupo social. Mas só dá para perceber isso quando eles estão apaixonados, a corça quer que o príncipe vire corça também e ir para a floresta com ela, já o príncipe quer que ela vire inteiramente mulher e viva com ele no castelo, uma situação um tanto complicada. Acho que isso é um exemplo do amor egoísta, um só cobrava do outro, só existe cobrança nesse amor, se é que se pode chamar de amor, porque amor é quando amamos alguém como ela é. E foi essa cobrança que fez a corça-mulher fugir, pois ela virou algo que não queria ser, virou completamente uma mulher.*

Neste fragmento, o locutor inicia seus comentários acerca do conto de Colasanti expondo suas expectativas de leitura, a princípio frustradas, uma vez que histórias românticas não lhe agradam. Para isso, faz uso de duas expressões modalizadoras que configuram um posicionamento valorativo frente ao texto: *de cara*, que demonstra ter ele

realizado inferências, provavelmente negativas quanto à sua identificação com o texto, logo nos primeiros parágrafos lidos, e *animação zero*, em que o substantivo *zero* exerce função adjetiva e indica uma frustração em relação ao conto. O locutor poderia ter usado a expressão *nenhuma animação* ou *pouco entusiasmo*, mas optou pela expressão citada, uma vez que ela reforça o sentido negativo relacionado à sua experiência de leitura de narrativas românticas.

No entanto, essa visão é desfeita logo em seguida, quando lemos a sequência *mas por incrível que pareça EU REALMENTE GOSTEI DO CONTO*, em que o sentido adversativo indicado pela conjunção é enfatizado pela expressão *por incrível que pareça* e pela utilização das letras em caixa-alta, destacadas do corpo do texto, o que demonstra sua empatia pelo conto, apesar de se revelar avesso a histórias dessa natureza. Assim, usando de lexemas afetivos, o locutor inicia seus comentários e, tendo sido revertida sua concepção acerca do conto, passa a fazer uma paráfrase a fim de recontar a história, apoiando-se, para isso, na voz da autora, estabelecendo uma relação dialógica com o discurso alheio.

Na sequência, já no final do texto, percebemos um comentário cujo teor se refere à experiência amorosa: para o locutor, o romance narrado no conto é exemplo de um amor *egoísta*, porque nele *só existe cobrança*, num uso claro de lexemas de ordem avaliativa e axiológica; ao final, identificamos a retomada de uma voz alheia, ou o que Adam (2011) e Bentes (2010) denominam de PdV anônimo, isto é, uma afirmação cuja origem não é precisa, identificável, mas que é assimilada, através da interdiscursividade, pelo enunciador. No excerto em questão, o locutor, ao afirmar que *amor é quando amamos alguém como ela é*, assume o PdV anônimo de que o amor pressupõe aceitação do outro com seus vícios e virtudes. Mais uma vez, deparamo-nos com a voz alheia na construção de um texto com indícios de autoria, conforme apontam os teóricos nos quais nos embasamos.

De maneira geral, percebemos, nos textos analisados, que os enunciadores conseguem expressar sua individualidade na escrita dos diários de leitura, seja inserindo vozes alheias e se posicionando em relação a elas, comentando-as ou se apropriando delas, seja escolhendo itens lexicais capazes de explicitar suas idiossincrasias, suas avaliações e seu relacionamento afetivo com os contos de Colasanti, ponto de partida para a escrita dos diários. A utilização desse gênero como ferramenta para acompanhamento

do processo de leitura e escrita dos estudantes de Ensino Médio configura-se como bastante adequada, se pensarmos nos benefícios que a escrita diarista proporciona, especialmente quanto à construção de textos autorais a partir dos recursos descritos e analisados neste trabalho.

### **Considerações finais**

A análise da autoria e da responsabilidade enunciativa, a partir do agenciamento de vozes no texto e da seleção lexical, fraseológica e gramatical, particularmente expressa pelos lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos, configura-se como atividade produtiva no contexto escolar, uma vez que possibilita ao docente acompanhar a escrita de seus alunos e tomar decisões quanto à condução das aulas de leitura, interpretação e produção de textos. Possenti (2007) considera que é possível, sim, capacitar o aluno a escrever de forma autoral, fazendo uso de recursos estilísticos, a partir de atividades de reescrita e retextualização aplicáveis a qualquer gênero discursivo. Embora o processo de composição dos diários aqui analisados não tenha contemplado a reescrita, podemos perceber nitidamente que eles apresentam marcas autorais, o que já se configura como ponto de partida para orientar o aluno nessa perspectiva de escrita.

Nossos objetivos nesse trabalho, conforme mencionamos, consistiam em verificar, nos diários de leitura produzidos por estudantes de Ensino Médio, o posicionamento dos locutores ante enunciados de outrem, por meio de lexemas modais, e o manejo de vozes alheias. Nos diários analisados, observamos a utilização de diversos recursos propiciadores de uma escrita autoral, isto é, com estilo, alguns mais bem elaborados, apresentando comentários pertinentes acerca das escolhas realizadas pela escritora Marina Colasanti na organização de seus textos, lexemas indicadores de afetividade e posicionamento avaliativo a respeito do conteúdo dos contos, utilização de outras vozes com as quais os estudantes dialogam no intuito de construir sentidos para os textos; outros mais atrelados ao senso comum e limitados a avaliações no âmbito do gostar ou não dos textos, sem considerações mais aprofundadas e críticas acerca de sua organização e seus sentidos.

Creemos que adotar o gênero diário de leitura nas atividades escolares já constitui um avanço no que diz respeito à assunção da voz do aluno e ao estabelecimento de

relações mais dialógicas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Levar os autores dos diários a refletir sobre a escrita e a reescrever os próprios textos certamente os auxiliará a selecionar, conscientemente, recursos que tornem sua escrita menos repetitiva e simplória, mais reflexiva e autoral. O tema não se esgota nos limites deste trabalho, pelo contrário, abre-se cada vez mais para análise em variados gêneros discursivos, suscetíveis de abordagem na escola, como forma de capacitar os alunos a dar algum "tempero" a suas produções.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, F. A autoria institucional nos editoriais de jornais. *Alfa*, São Paulo, SP, vol. 50, n. 1, p.70-89, 2006. Disponível em: [<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1396/1096>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.3-192.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.307-335.

BARBARINI, M. L. *Gênero, autoria e estilo em textos do 6º ano do Ensino Fundamental*. 2012, 112 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: 1998.

CASADO ALVES, M. P. *O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores*. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, Caxias do Sul - RS, 2009.

COLASANTI, M. *Uma ideia toda azul*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

\_\_\_\_\_. *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Entre a espada e a rosa*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

CUNHA, D. A. C. Formas de presença do outro na circulação de discursos. *Bakhtiniana*. São Paulo - SP, vol. 1, n. 5, p.116-132, 2011. Disponível em: [<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/5185/5085>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.

- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.37-60.
- FORTUNATO, M. V. *Autoria e aprendizagem da escrita*. 2009, 218 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.
- FRANCELINO, P. F. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. *Moara*, Belém, n. 36, p.104-114, jul/dez 2011. Disponível em: [<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1105/1551>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.
- GALHARDO, C. M. O. *O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2009, 217 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2009.
- LEFEBVRE, R. C. *Produção de narrativa pessoal: uma análise enunciativa*. 2011, 104 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre - RS 2011.
- LIMA, R. R. P. *Vozes sociais em diálogo: uma análise bakhtiniana dos diários de leitura produzidos por alunos do Ensino Médio*. 2013, 163 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2013.
- MACHADO, A. R. Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 18, 2005. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p.115-131.
- PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.105-124, 2002. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2015.
- \_\_\_\_\_. Ensinar estilo? *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p.19-23, 2007. Disponível em: [<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5618/2820>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p.239-250, 2013. Disponível em: [<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851/14283>]. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.
- RODRIGUES, F. D. F. *A produção textual em exames de seleção: uma análise dos indícios de autoria*. 2012, 108 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros - RN, 2012.
- SILVA, N. R.; RODRIGUES, R. H. A autoria no gênero entrevista pingue-pongue. *Línguas e Letras*. Cascavel, PR, vol. 10, n. 19, p.333-363, 2009. Disponível em: [<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2444/1846>]. Acesso em:

SIQUEIRA, T. C. S. *Sujeito e interdiscursividade em diários de bordo de alunos do IFRN: diálogos com a obra “Do lado de dentro do canto da sereia”*. 2012, 99 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros - RN, 2012.

SOUZA, R. F. M. *O trabalho com o diário reflexivo de leituras em uma sala de aula do Ensino Médio*. 2007, 146 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba - SP, 2007.

*Recebido em 28/03/2016*

*Aprovado em 07/10/2016*