

Sírio Possenti
siriop@terra.com.br

Ensinar estilo? Can we teach style?

RESUMO – Este trabalho defende que o estilo pode ser objeto de ensino na escola. Entende-se por estilo uma certa relação entre forma e conteúdo, desvinculando-o completamente, desse modo, tanto da expressão de uma subjetividade quanto de uma suposta relação exclusiva com obras de arte. Sugere-se que o trabalho de reescrita dos textos selecione pontos específicos com funções específicas. Para exemplificar, sugerem-se transformações de anáforas lexicais em diversos textos, já que o fenômeno tem sido relevante tanto para a lingüística de texto quanto para a análise do discurso. Trabalhar sobre este lugar dos textos revela o quanto ele é decisivo para que um texto produza certos efeitos de sentido, como o de impor um ponto de vista, o de retomar explicitamente ou de deixar para o leitor o trabalho de recuperação de uma memória.

Palavras-chave: estilo, texto, discurso, anáfora, ensino.

ABSTRACT – This paper argues that style can be the object of language teaching in schools. Style is conceived as a certain kind of relation between form and content, which is treated as independent from the expression of subjectivity as well as from a supposed exclusive relation with art works. It is suggested that by rewriting texts in the classroom it is possible to select and highlight specific points with specific functions in each text. Examples are given of lexical anaphoric transformations in different texts, since this phenomenon is relevant for both text linguistics and discourse analysis. Working on this locus in texts shows how decisive it is for a text to produce certain meaning effects like the imposition of a point of view, the explicit referring back or the decision of the author to leave it to the reader to retrieve information from text memory.

Key words: style, text, discourse, anaphora, language teaching.

Há lugares onde é necessário chamar Paris de Paris, e outros onde é necessário chamar de capital do reino. (Pascal, citado por C. Fuchs).

Muita gente associa estilo a literatura (ou a idiossincrasias) e acreditando, corretamente, que ninguém se torna escritor na escola (nem sambista), jamais proporia que se devesse ou que se pudesse ensinar estilo. Penso o contrário. Primeiro, porque não associo estilo a literatura nem a idiossincrasia. Segundo, porque acredito que as aulas de português podem chegar a um ponto depois do qual não se trata mais de ensinar o que é “correto”, mas de sofisticar os textos. Vamos por partes.

Primeiro, não considero que estilo seja ou deva ser associado a literatura. Creio que essa concepção implícita precisa ser destruída. Quando um jornalista escreve “bem”, diz-se que tem um viés literário, que faz verdadeira literatura etc. Ora, um texto ser ou não literário tem pouco a ver com ser bem escrito ou bonito¹. Literatura

tem mais a ver com um certo *modo de circulação* de certos textos que tratam de certos temas de certa maneira (ver Maingueneau, 2005) do que com beleza. Muitos textos literários podem até não ser exemplos de boa escrita² e muitos exemplos de boa escrita não são literários (muitos textos *bons* podem ser slogans ou versos de canções ou frases colhidas em reportagens e até mesmo produzidas por analfabetos). Em segundo lugar, não associo estilo com idiossincrasia, com jeito pessoal (embora ele até possa existir). Estilo tem mais a ver com gêneros³ (que são sociais e históricos) e com formulações que revelem um conjunto, na verdade não muito claro nem definido, de características: um certo jogo de sons, um certo ritmo, uma ironia sutil, uma alusão, uma palavra não usual (técnica, estrangeira, popular, erudita etc.), uma forma que “inclua” o leitor no texto, que apele para seu saber ou sua argúcia. Estilo pode ter relação com grupos, em função de suas posições (haveria um estilo tucano e um petista), com *ethos*⁴ etc.

¹ Acabo de ver um programa na TV Cultura que discute letra de música *versus* poesia, e a maioria das pessoas ouvidas em reportagem acha que há muita poesia nas letras de música. Curiosamente, as pessoas acham isso quando consideram os versos bonitos... (a idéia de literatura como expressão do “belo” subjaz, como se vê, a essa avaliação).

² Vou fazer de conta que escrever *bem*, *boa* escrita etc. sejam conceitos claros, ou, pelo menos, que haja um certo consenso sobre o que isso seja.

³ Além dos textos clássicos sobre a noção, vale a pena ver o recente Fiorin (2006) também sobre este tema.

⁴ Para a relação entre *ethos* e estilo, ver Descini (2003)

Ethos é uma categoria da retórica aristotélica que, fundamentalmente, diz respeito a como um orador é percebido pelo auditório em decorrência de seu modo de falar (racional, sábio, benevolente etc.). O modo de falar revelaria um *caráter*, e, em função dele, o orador mereceria mais ou menos confiança. Resumidamente, um orador pode persuadir por seus argumentos ou por seu *ethos*, por seu caráter. Os efeitos que produz no auditório se estudam sob a categoria do *pathos* – por exemplo, o orador comove, alegra, comove etc. Recentemente, a categoria tem sido recuperada e re-estudada de diversos pontos de vista (pragmáticos, interacionais, discursivos). Uma boa amostra dos estudos recentes pode ser vista em Amossy (2005). Segundo esta categoria, naquilo que aqui mais interessa, pode-se dizer que há textos ou estilos objetivos, calmos, irritados, belicosos, irônicos, juvenis, sérios, “descolados”, entre outros. É importante destacar esse aspecto dos textos, que não se referem a seu “conteúdo”, porque um dos critérios de avaliação da eficácia ou “felicidade” de um texto passa por este crivo, trate-se de publicidade, de ensaios filosóficos, de discurso político etc.⁵

As ressalvas apresentadas a respeito da concepção geral de estilo são particularmente importantes também porque muita gente ainda acredita que escrever é um dom. Não é. Todos os que escrevem, isto é, todos os que vivem de escrever ou aqueles em cuja vida a escrita ocupa uma parte importante aprenderam a escrever praticando mais ou menos duramente. Podem não ter sofrido com isso, podem até ter gostado, mas essa não é a questão: a questão é que escreveram muito e sempre (esta é a única receita – ou anti-receita – para a escrita, como é, aliás, para outras “habilidades”, sejam elas jogar tênis ou tocar piano).

Sendo assim, estilo se aprende (como se aprende nado de costas ou borboleta). Neste texto, vou defender que se pode aprender estilo na escola. Inclusive, até por meio de práticas bem localizadas, que vou usar como exemplos ou roteiros. É óbvio que essa posição exige, como disse, excluir qualquer aproximação com as concepções de estilo que o coloço em correspondência com características psicológicas do autor (ou melhor, do escritor) – como se o estilo fosse uma forma de acesso a um psiquismo, a uma personalidade – ou que o situe na “função expressiva” da linguagem, em oposição, por exemplo, à representativa,

na esteira das estilísticas “estruturalistas” como a de Bally, bem representada entre nós por Mattoso Câmara (Mattoso Câmara Jr., 1977). Seria um evidente contra-senso imaginar que se pode ensinar alguém a ter tal ou qual característica psicológica, que depois se manifestasse num estilo, ou a correlacionar itens “expressivos” a uma subjetividade⁶.

Não se trata, também, de propor lições que logo se aprendem, como, eventualmente, pode ocorrer com as operações aritméticas básicas. A resposta positiva à pergunta do título supõe um trabalho constante de escrita e reescrita. Que, a meu ver, deveria ser a prática mais típica nas aulas de português.

Para dar uma definição geral de estilo, como ponto de partida, valho-me da concepção de Granger (1968), segundo o qual *estilo é a colocação em correspondência de uma forma e de um conteúdo*, fórmula que pode perfeitamente ser parafraseada por “correspondência entre uma forma e um sentido”. Granger pensa especialmente no estilo das obras científicas, mas tal particularidade não é razão para desconsiderar essa definição, até porque sua concepção do trabalho científico é fundamentalmente histórica e leva em conta exatamente a prática.

O sucesso da hipótese que gostaria de apresentar, para não soar excessivamente genérica, e até por isso inexequível, depende, em boa medida, da seleção de domínios bem delimitados de “atuação” de professores e alunos. Suponho que seria possível desenvolver práticas que explorassem determinados lugares dos textos, especialmente os que são sítios relevantes para a interpretação e para a caracterização de um discurso. Refiro-me, neste texto, ao domínio da *anáfora*, mais especificamente, da *anáfora lexical* (que é um lugar de trabalho de minha predileção há muito tempo, na verdade).

Sabe-se que a lingüística textual (doravante, LT) trata desse tema desde seu aparecimento e que a Análise do Discurso (doravante, AD) não deixou de ver aí um lugar de investigação mais ou menos prioritário. ALT explica as relações de sentido que se estabelecem através de uma cadeia anafórica, que funciona em boa medida como fator de coesão e de coerência textuais (acionando *scripts* ou *frames*) com base em critérios fundamentalmente sócio-cognitivos. Para a AD, trata-se de uma das facetas daquilo que Pêcheux (1969) chamou de efeito metafórico (substitui-

⁵ Vale a pena lembrar, da última campanha para a presidência da República, um dos acontecimentos que mais causaram debate na mídia que foi o tom duro utilizado por Alkmin em relação a Lula no primeiro debate no segundo turno. Mais do que discutir os argumentos de ambos, o que todos os analistas políticos tentaram foi entender de onde vinha este *tom* inusitado e que efeitos ele poderia produzir. Dizia-se que Alkmin estava justamente *indignado*. As pesquisas mostraram, aparentemente, que o tom foi considerado inconveniente pelos eleitores, seja por não ser uma característica típica dos políticos tucanos (eles seriam mais racionais ou irônicos, fazendo-se de superiores), seja porque o eleitorado ficaria preferencialmente ao lado do candidato atacado.

⁶ A hipótese de que o estilo “produza” um efeito de subjetividade, no entanto, não pode ser descartada totalmente e *a priori*. Pense-se, por exemplo, nas razões pelas quais, segundo uma certa coletânea (mais ou menos humorística) que circula pela Internet, a resposta de Ernest Hemingway à pergunta “Why did the chicken cross the road?” é “To die. In the rain”, enquanto a de Marx é “It was a historical inevitability”. Traduzindo: “Por que a galinha atravessou a rua?”. Segundo Hemingway, “Para morrer. Na chuva”. Para Marx: “Era uma inevitabilidade histórica”. Marx deve ser reconhecido pelo leitor como o formulador das explicações históricas, isto é, não individuais nem casuais (por um certo “conteúdo”, digamos). Já Hemingway deve ser reconhecido *por meio do seu estilo*: ele seria o escritor das frases curtas e precisas.

ção de uma palavra por outra em determinados contextos). A LT situa a questão no interior do tópico da “referência” (ou da referenciação, como se passou a dizer ultimamente). Uma de suas questões clássicas é se a referência se mantém através da cadeia de substituições, já que o referente eventualmente “muda” ou se altera, como efeito de expressões que não retomam exatamente o sentido da primeira. Mais especificamente, nos casos que a LT chama de anáfora associativa (que pode ser tratada como metonímia), a teoria apela para um tipo de conhecimento (prévio, compartilhado), geralmente concebido como organizado em *scripts* (carros e suas peças, edifícios e suas dependências etc.).

Gostaria de propor estratégias mínimas de “ensino de estilo” compatíveis tanto com a AD quanto com a LT, de forma que o “projeto” possa fazer sentido para professores com formação diversificada ou mesmo para adeptos de teorias concorrentes. O trabalho inscreve-se, de alguma forma, nas práticas de reescrita (ou de re-textualização), o que pode significar que ele poderia desenvolver-se a partir de um texto qualquer: de aluno, de jornal, de livro didático etc.

Para começo de conversa, vejamos, então, casos envolvendo cadeias anafóricas. Um primeiro exemplo poderia ser⁷

Madalena Schwartz inaugura hoje sua exposição de fotografia no MASP. (...) **A artista** preparou 70 retratos entre celebridades da vida brasileira e pessoas anônimas que chamaram atenção de sua câmara.

Um professor poderia dedicar sua aula a vários aspectos desse texto, com vistas a uma reescrita (por exemplo, transformar seu início em “*A fotógrafa M. S. inaugura hoje sua exposição no MASP...*”, produzindo como efeito mais óbvio que o texto não explicitaria o tipo de material que vai ser exposto, devendo essa informação ser “inferida”, com os devidos riscos de que não o seja, do fato de M. S. ser qualificada como fotógrafa). Mas o interesse direto, seguindo o domínio demarcado acima, seria a expressão “a artista”. Em primeiro lugar, a expressão deve ser interpretada: a pergunta mais óbvia é *como se produz o efeito de que a expressão co-refere* (referencia) M. S. e não outra pessoa, já que não foi dito antes que M. S. é artista⁸ ou que seu trabalho pertence ao domínio da arte. Em segundo lugar, pode-se explicitar que efeito de leitura produz a presença dessa expressão, ao invés de uma alternativa, que poderia ser “a fotógrafa”, “a paulistana” ou mesmo “ela”. Esses pontos têm a ver fundamentalmente com leitura, que, num trabalho como o proposto aqui, é um passo fundamental.

Do ponto de vista da (re)escrita, pode-se explorar diversas alternativas para co-referir M. S. e verificar o efeito

de cada uma delas para o texto (e para seu “autor”). Para tanto, seria necessário tentar saber, pesquisando em uma enciclopédia ou em um *site* de busca, quem é M. S. (de onde vem, o que já fez, qual sua idade, sua formação etc.), de maneira que pudessem surgir desse “arquivo” outras possibilidades de co-referência, cujo efeito deveria evidentemente ser avaliado, e, assim, excluído ou adotado como alternativa. As razões para adoção ou exclusão devem ser evidentemente explicitadas. Podem surgir alternativas como “a veterana artista” (dedutível de informações sobre a data de seu nascimento ou do tempo em que trabalha como fotógrafa), “a pioneira da fotografia de tipo x” (inventei esta alternativa...), “a rainha da luz indireta” (idem) etc. Eventualmente, podem surgir sugestões de retomada como “a coroa” ou “a velhota” por parte de um aluno mais franco – opções que serão, provavelmente, reprimidas pelo/a professor/a...

Observe-se que o trabalho está longe de aproximar-se da eventual expressão de uma subjetividade de tipo psicologizante, e, ao contrário, tem tudo a ver com posicionamento, inscrição do autor, que imprime ao texto uma certa perspectiva, que lhe dá uma memória (ou que faz com que o leitor seja obrigado a trabalhar de certa forma, recuperar ou estabelecer certas correlações ou inferências). Eventualmente, pode-se pensar em explorar alguma associação com *ethos* (caracterizando o texto, e, por ele, seu autor, como sutil, respeitoso, irônico, cáustico etc.).

Qualquer das alternativas expostas implica em estilo, na exata medida em que se trata de formas de produzir sentido, de relacionar forma e conteúdo, de inscrever o texto em determinada série interdiscursiva (ou, para a LT, de invocar conhecimentos), através das expressões “selecionadas”.

O resultado seriam textos alternativos (em número relativamente grande) como:

Madalena Schwartz inaugura hoje sua exposição de fotografia no MASP. (...) **A mestra da luz indireta** preparou 70 retratos entre celebridades da vida brasileira e pessoas anônimas que chamaram atenção de sua câmara.

Madalena Schwartz inaugura hoje sua exposição de fotografia no MASP. (...) **A veterana** preparou 70 retratos entre celebridades da vida brasileira e pessoas anônimas que chamaram atenção de sua câmara.

O segundo exemplo é de um texto de cartilha⁹.

Carlito partiu no barco verde.
O barco era longo e forte.
Carlito parou perto da árvore.
Era tarde e Carlito dormia.
Acordou e comeu carne de carneiro.
Que calor! Vou nadar! (**No reino da alegria**)

⁷ Analisei brevemente esse dado em Possenti (1988), e me parece relevante voltar a ele e refazer a análise.

⁸ De certa forma, a palavra “exposição” pode ser uma base para sustentar tal correlação, já que arte e exposição se associam comumente. Mas não se trata de uma garantia, porque também há exposições de gado e de utilidades domésticas...

⁹ Esse texto foi objeto de análise sumária em Possenti (2002).

Eis um texto típico de cartilha. Não é propriamente um “não-texto”, mas privilegia nitidamente a recorrência de determinados aspectos da grafia (a letra “c”), sem por isso chegar a ser poético, no sentido de Jakobson. O texto é precário do ponto de vista de sua inscrição histórica, digamos assim (quem nada depois de comer carne de carneiro? como ela aparece na história?), portanto, em relação exatamente a seu sentido. Para ficar no tópico que interessa aqui, vejamos as possibilidades de co-referências diversas para *Carlito*. Antes dos verbos “parou” e “dormia”, por exemplo, se fosse o caso de manter o texto intocado no que se refere a outros aspectos, opções poderiam ser: *Carlito* > *o menino* > *o moleque* > *o fujão* > *o pentelho* > *o candidato a “marujo”*, cada uma delas implicando detalhes específicos de significação que dariam mais (ou, pelo menos, alguma) consistência ao relato. As ocorrências de “barco” podem ser objeto de trabalho similar, possível mediante consulta a dicionários, o que permitiria chegar a avaliações como “embarcação” é uma alternativa que cabe no texto, ‘lança’ e ‘navio’, não” (explicar por que não...) etc.¹⁰ Cada leitor, professor ou aluno pode verificar as alternativas possíveis e seus efeitos.

O terceiro exemplo é de uma nota-resenha.

EXPOSIÇÃO - “DESENHOS DE PAGU”. A **exposição** se destaca pelo ineditismo, pois reúne duas produções do mesmo período, entre 1929 e 1930. A primeira “Álbum de Pagu, Vida, Paixão e Morte”, traz 15 poemas ilustrados que foram dedicados à pintora Tarsila do Amaral. A segunda, “Caderno de Croquis de Pagu – Patrícia Galvão”, consiste em 22 **croquis** que estavam inéditos. **Eles** foram feitos pela **escritora e artista paulista** em plena **ebulição antropofágica**, quando **Pagu** tinha entre 18 e 20 anos. Para completar, algumas fotos de momentos felizes. Para acompanhar a **exposição**, foi lançado o livro *Croquis de Pagu e Outros Momentos Felizes que Foram Devorados Reunidos*, com o mesmo conteúdo da **exposição**, organizado pela pesquisadora Lúcia M. Teixeira Furlani. Uma bonita viagem ao **modernismo** (grifos meus) (Época, 16.05.2004).

Algumas observações rápidas sobre os aspectos que estou propondo que sejam prioritariamente trabalhados: (a) a primeira providência seria reescrever “eles” por “elas” (já que o pronome co-refere “duas produções”); ou seja, corrigir um pequeno erro, como se os alunos fossem revisores; (b) em seguida, considerar de perto palavras ou expressões que são retomadas na cadeia anafórica. Neste tópico, em primeiro lugar, cabe decidir pela manutenção ou não de todas as ocorrências de “exposição” (por que não “mostra”, pelo menos uma vez?); em seguida, explicitar a “identidade referencial” de “Pagu” e de “Patrícia Galvão”; finalmente, fazer render a interessante aproximação entre “modernismo” e “ebulição antropofágica”. Per-

guntar-se qual seria o efeito, no caso de uma eventual troca de posição no texto entre as duas expressões. Seria razoável concluir o texto com “Uma bonita viagem à ebulição antropofágica?”.

Observemos em detalhe uma das manobras do texto: a expressão “duas produções” é retomada de forma desdobrada por “a primeira” e “a segunda”. Um trabalho sobre o texto poderia levar a fazer substituições do tipo “uma” e “a outra” no lugar das formas de retomada que estão no texto; ou a manter “a primeira” e substituir “a segunda” por “a outra” etc. A cada mexida, verificar que efeito se produz.

Observe-se, mudando de tema, o que há de saber suposto (de memória) no emprego de uma expressão como “ebulição antropofágica” e no denso resumo que o texto faz por meio da palavra “modernismo”, no final, sem que antes nenhuma palavra dessa família lexical tenha ocorrido. Analisar explicitamente textos assim fornece excelentes indicações de como se podem explorar famílias lexicais para fazer um texto progredir e estabelecer determinadas exigências em relação ao leitor. Uma questão que pode levar à reescrita deste texto é qual seria a melhor redação para que ele pudesse ser lido proveitosamente por quem não fosse capaz de estabelecer conexões entre antropofagia e modernismo e entre esses dois termos e Pagu.

Um último exemplo. Não parto de mais um pequeno texto, mas de uma lista de expressões que, em uma única edição de um só jornal (*Folha de S. Paulo* de 13.05.2004), designaram o suposto fato (Lula bebe demais) que deu origem à matéria de um correspondente estrangeiro e que quase se transformou em uma questão diplomática. As expressões que ocorreram para “designar” o suposto hábito de Lula são

excesso de uso de álcool, abuso no consumo de bebidas alcoólicas, relação com bebidas, suposto vício de beber, tendência para bebidas consideradas fortes, hábitos etílicos, consumo de álcool, consumo excessivo (exagerado) de álcool, suposto problema de bebida, supostos excessos alcoólicos, supostos abusos no consumo de álcool.

Esta lista equivale, embora em outro sentido, a uma lista de sinônimos que um dicionário fornece. Observe-se que a seleção de uma expressão para substituir outra, em uma lista como essa, implica sempre um jogo de identidade e de diferença, e que esse é um fator de “enriquecimento” de um texto, um dos traços que o tornam mais significativos do ponto de vista do que aqui estou considerando traços do estilo.

Vamos fazer uma pequena experiência com os elementos da lista acima. Suponhamos que começemos um texto de tipo jornalístico com “O presidente Lula estaria

¹⁰ O dicionário Houaiss fornece a seguinte lista de sinônimos de “barco”: almadia, barca, barçaça, batel, bote, canoa, chata, embarcação, lanca, nau, navio, paquete, vapor – material que pode gerar uma excelente aula e fundamentar adequadamente a seleção ou a exclusão dessas formas nas reescritas do texto original.

consumindo bebida alcoólica em excesso”. A continuação poderia ser “Seus supostos hábitos etílicos...” ou “Seus supostos abusos no consumo do álcool...” ou “Seu suposto problema de bebida...” etc. Cada uma dessas expressões, ao mesmo tempo, **retoma** um *fato*, embora dado como incerto (por isso *estaria* consumindo), mantendo a incerteza por meio da palavra “suposto” e **acrescenta** um elemento novo. Em outras palavras, ao mesmo tempo que o texto mantém um sentido idêntico, acrescenta um sentido novo, caracterizando o “fato” como *hábito*, como *abuso* ou como *problema*, que são coisas bem diferentes.

Agora, se você é professor, imagine-se fazendo esse tipo de trabalho na sala de aula em relação a praticamente todos os ingredientes de um texto (os nomes, os verbos, os adjetivos, as conjunções). Imagine-se trabalhando pontuação segundo os mesmos princípios: ora preferindo frases mais curtas, ora mais longas. Depois, escolhendo ora coordenações, ora subordinações; ora intercalando com parênteses, ora com travessões; ora empregando uma adjetiva explicativa, ora um aposto; ora um adjetivo, ora uma adjetiva restritiva (nomeando ou não essas categorias, o que é secundário). Você estaria fazendo um trabalho de estilo com seus alunos. Escrevendo e reescrevendo textos (como fazem todos os que escrevem) e avaliando a cada solução qual efeito de sentido se produz, em função do que se decide manter (provisoriamente, sempre provisoriamente) uma das alternativas ou procurar outra mais interessante, sempre colocando em primeiro plano o sentido.

A mesma estratégia não funciona automaticamente em todos os casos. Por exemplo, o primeiro e o terceiro textos mencionados exigiriam uma pesquisa em enciclopédia e em livros de história (do modernismo, da fotografia) ou, alternativamente, em *sites* de busca, para que o trabalho de (re)escrita pudesse ser fundamentado. No exemplo final, nem dicionário nem enciclopédia podem ajudar. O ponto de apoio são os próprios textos nos quais essas expressões ocorrem (os textos do jornal). Uma das questões interessantes é perguntar-se como garantir que, por exemplo, a expressão “supostos excessos alcoólicos” equivale a “bebedeira”. Outra questão importante é dar-se conta de que uma coisa é dizer de uma autoridade que ela bebe (demais) e outra é dizer que supostamente ela tem hábitos etílicos. Não só porque “beber” é popular e “hábitos etílicos” é uma expressão erudita, mas também porque uma coisa é afirmar que se trata de um fato e outra é dizer que se trata possivelmente de um fato. A diferença pode ser um processo judicial.

Trata-se, de alguma forma, em todos os exemplos, de um apelo à memória (ou a um saber). O que aproximaria esses casos daqueles que a LT chama de anáfora associativa, da qual *Chegamos à aldeia. A igreja estava fechada* é exemplo recorrente. Aqui entra em cena a metonímia (meronímia, para ser mais exato). E, de novo, um trabalho de memória.

De que estou falando quando falo de estilo? Tenho em mente uma tese de Schneider (1985), segundo a qual, ao fim e ao cabo, no que se refere ao autor, só resta o estilo (ele falava de Flaubert, é verdade, mas creio que não é heresia estender o princípio a todos os escritos, já que se trata da relação entre ler e escrever e da total dependência da escrita). O estilo, assim, evidentemente, não pode ser pensado como expressão de uma individualidade, mas implica, pelos exemplos vistos, ao mesmo tempo uma tomada de posição (não importam os meios e as razões, o que importa é o efeito) e um eventual efeito de singularidade (exemplificado, aqui, pela caracterização de Hemingway).

Em suma, para mim, alguém se caracteriza como autor tomando posição e fazendo com que seu texto vá além da adequação (necessária, mas insuficiente), dando-lhe algum sal.

Referências

- AMOSSY, R. (org.). 2005. *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo, Contexto, 208 p.
- DESCINI, N. 2003. *O estilo nos textos*. São Paulo, Contexto, 344 p.
- FIORIN, J.L. 2006. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Contexto, 144 p.
- GRANGER, G.-G. 1968. *Filosofia do estilo*. São Paulo, Perspectiva, 354 p.
- MAINGUENEAU, D. 2005. *Discurso literário*. S. Paulo, Contexto, 334 p.
- MATOSO CÂMARA JR., J. 1977. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 80 p.
- PÊCHEUX, M. 1990[1969]. A análise automática do discurso. In: F. GADET e T. HAK (orgs), *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da Unicamp, p. 61-161.
- POSSENTI, S. 1988. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 300 p.
- POSSENTI, S. 2002. Índícios de autoria. *Perspectiva - revista do Centro de Ciências da Educação*, 20(1):105-124.
- SCHNEIDER, M. 1985. *Ladrões de palavras*. Campinas, Editora da Unicamp, 506 p.

Submetido em: 19/01/2007

Aceito em: 06/03/2007

Sírio Possenti

Professor associado

Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp)/CNPq

SP, Brasil