

MARIA DO ROSÁRIO SIMÕES CARVALHO LEITÃO PINHO DA COSTA

**O TEXTO NÃO LITERÁRIO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA
PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DIDÁCTICA DO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO IMPRESSO**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2004

MARIA DO ROSÁRIO SIMÕES CARVALHO LEITÃO PINHO DA COSTA

**O TEXTO NÃO LITERÁRIO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA
PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DIDÁCTICA DO ANÚNCIO
PUBLICITÁRIO IMPRESSO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino da Língua.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Irene Araújo Barros Fonseca

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2004

Dedico este trabalho:

Aos meus pais

Ao Abel, ao Luís e ao Gonçalo



“A abertura da aula de Português à pluralidade dos discursos preparará o aluno para uma actuação social adequada quer através da produção do seu próprio discurso quer através de uma tomada de posição crítica perante o discurso alheio.”

Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca

“A aula de Língua Portuguesa deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.”

Programa Português, Ensino Secundário

“Los anuncios proponen al niño o al adolescente una serie de estilos de vida y de modelos simbólicos a los que tenderá a imitar, dadas sus aún escasas referencias culturales, su aún incipiente competencia comunicativa y el efecto de realidad que construyen las imágenes publicitarias.”

Carlos Lomas

“El ámbito escolar es con frecuencia el único escenario en el que aún es posible crear un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que la reflexión sobre estos usos comunicativos conlleve tanto un conocimiento cabal de sus códigos expresivos como una actitud crítica ante el sentido ideológico asociado a sus mensajes.”

Carlos Lomas

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi um desafio que apresentei a mim mesma aquando da frequência do Mestrado *Linguística e Ensino da Língua*, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ao longo deste mestrado foi-me proporcionado o contacto com vários especialistas da Linguística e da Didáctica da Língua Materna que em muito contribuíram para o meu gosto por estas áreas científicas. Refiro, a título muito especial, o nome da Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca, percursora e dinamizadora da articulação entre investigação sobre a língua e o seu ensino que, convicta da eficácia da aplicação à didáctica da língua de uma teorização fundamentada na linguística, conseguiu ao longo das suas aulas incrementar em nós o gosto pelo desenvolvimento de temas de investigação-acção, como o que se será desenvolvido no âmbito desta dissertação. A ela, desde já, a minha sincera gratidão.

Um agradecimento muito especial ao Ministério da Educação que me concedeu uma Licença Sabática para a minha investigação, condição *sine qua non* para a realização da minha dissertação de mestrado.

Expresso, uma vez mais, os meus agradecimentos à Professora Doutora Fernanda Irene Fonseca, agora, na qualidade de orientadora do meu trabalho de elaboração da dissertação de mestrado. Agradeço-lhe o facto de aceitar orientar o meu trabalho, o que muito me encorajou para a sua consecução. Todas as palavras são poucas para lhe agradecer a sua paciência e o seu empenho na leitura das sucessivas reformulações e versões que fiz ao trabalho. Tentei, não sei se fui capaz, aproveitar todos os seus ensinamentos científicos. Reconheço que as suas palavras e observações, sempre oportunas e muito perspicazes, conciliando competência intelectual com atitudes humanas de inegável valor formativo, foram decisivas para o meu crescimento. Senti que com ela cresci não só enquanto investigadora como também na qualidade de professora e orientadora pedagógica.

Agradeço também à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte. Primeiro porque não tive oportunidade de o fazer quando em 1991-1992 assistiu às minhas aulas enquanto aluna estagiária da Faculdade de Letras. Foi, de facto, a partir desses primeiros contactos que me contagiou com este gosto de ensinar a língua, de saber falar da língua e de aprender sobre a língua. Segundo porque, sempre que necessário, me deu apoio ao longo da elaboração do trabalho.

À Manuela Cunha, à Manuela Pinto e à Olinda Magalhães, sem dúvida grandes amigas, o meu profundo reconhecimento. Muito obrigada.

Contei ainda com o apoio incondicional do meu irmão Artur, a quem não posso deixar de aqui agradecer.

Agradeço também à Helena sempre tão disponível e pronta a colaborar.

Reservei o último parágrafo para agradecer àqueles que, vivendo diariamente com o meu trabalho, foram obrigados a aprender a lidar com ele. Para o Abel e para os “Meus Pequerruchos” um pedido de desculpas por todas as ausências a que me obrigou a minha investigação. Sem pretensão de sobrepor o trabalho intelectual e científico ao “trabalho doméstico”, reconheço que acabei por fazê-lo. Um pedido de desculpas muito especial para eles e a minha profunda gratidão para a sua compreensão.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
-------------------------	---

I PARTE

CAPÍTULO 1. O texto não literário: da teoria à didáctica da língua materna

1. O não literário: teorias, conceitos e géneros	17
2. O não literário em contexto escolar: perspectiva histórica	25

CAPÍTULO 2. O texto não literário nos documentos programáticos oficiais

1. 1952 – <i>Programa de Ensino Profissional, Industrial e Comercial</i> 1954 – <i>Programa do Ensino Liceal</i>	36
2. 1974 – <i>Programa Português – Ensino Técnico, Português Curso Geral e Português Curso Complementar</i>	40
3. 1975 – <i>Programa do Curso Secundário Unificado</i>	43
4. 1979 – <i>Programas do Curso Complementar</i>	48
5. 1991 – <i>Programas de Língua Portuguesa – 3º ciclo do Ensino Básico</i>	50
6. 1991 – <i>Programas para o Ensino Secundário – Português A e Português B</i>	52
7. 2001/2002 – <i>Programa de Português – Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Tecnológicos</i>	58
8. Conclusões	61

II PARTE

CAPÍTULO 1. O anúncio publicitário impresso: um discurso com estrutura semiológica mista

1. A Componente icónica – a imagem	70
1.1. Perspectiva histórica	70
1.2. Perspectivas de abordagem da imagem publicitária	75
2. A componente linguística	87
2.1 O título	87
2.2.O slogan	88
2.2.O texto	89

3. O logótipo – um elemento híbrido	90
4. Relações entre texto e imagem	91
5. Contaminações entre os dois sistemas semiológicos	98
5.1. Iconização do verbal	98
5.2. Verbalização do icónico	99
6. Outros processos significantes	100
6.1. Distribuição dos elementos na página	100
6.2. Variedade de tipografias	103

CAPÍTULO 2. Recursos estilístico-retóricos do discurso publicitário

1. Recursos fónicos	109
1.1. Recursos próximos da poesia.....	110
1.2. Outros recursos fónico-estilísticos.....	114
1.3. Simulacros de poesia.....	115
2. Recursos Semânticos	117
2.1. Denotação / Conotação	117
2.2. Ambiguidade.....	118
2.3. Figuras de pensamento ou metalogismos	124
3. Recursos morfossintácticos	135
3.1. Adjectivo.....	135
3.2. Verbo	138
3.3. Figuras de construção ou metataxes	140

III PARTE

CAPÍTULO 1. O anúncio publicitário na didáctica da língua materna

1. Da análise tradicional à análise pragmática	154
2. O anúncio publicitário nas directrizes programáticas.....	157
2.1. Programa do Ensino Básico	158
2.2. Programa do Secundário	160

CAPÍTULO 2. Propostas de exploração didáctica

1. Construção de uma planificação pedagógico-didáctica.....	165
2. Guiões de aula.....	174
CONCLUSÃO	218
BIBLIOGRAFIA	227
ANEXOS	235
ANEXO I – Quadros	236
Quadro 1 – Programas concebidos para a disciplina de Português a partir da segunda metade do século XX	237
Quadro 2 – A “Leitura” e a “Escrita” nos Programas Oficiais de Português Transcrições dos programas.....	239
Quadro 3 – Textos recomendados para leitura nos Programas Oficiais – 7ºAno / <i>Ensino Básico</i> (ou equivalentes).....	245
Quadro 4 – Textos / actividades recomendados para práticas de escrita nos Programas Oficiais – 7ºAno / <i>Ensino Básico</i> (ou equivalentes).....	246
Quadro 5 – Textos recomendados para leitura nos Programas Oficiais – 10º Ano <i>Ensino Secundário</i> / <i>Cursos Tecnológicos</i> (ou equivalentes)..	248
Quadro 6 – Textos / actividades recomendadas para práticas de escrita nos Programas Oficiais – 10ºAno <i>Ensino Secundário</i> / <i>Cursos Tecnológicos</i> (ou equivalentes).....	249
ANEXO II – Anúncios publicitários	250

INTRODUÇÃO

No momento actual em que, a propósito do novo *Programa de Português* do Ensino Secundário, se reacende a polémica da substituição da literatura, melhor, dos grandes clássicos da literatura, pelos textos não literários, nos programas daquele ciclo de ensino, considero pertinente equacionar a questão da didáctica do texto não literário na aula de Português.

Ao longo de muito tempo, a aula de língua materna era um espaço vocacionado exclusivamente para o estudo e análise de textos literários. O texto literário impunha-se quer como modelo de *boa linguagem*, quer como veículo ideológico, quer como suporte temático e documental, quer como objecto da história literária, quer, ainda, como matéria para exercícios de análise gramatical. Em palavras de F. Irene Fonseca (2000a: 38), tratava-se de “Uma utilização abusiva e inespecífica que conferia ao texto literário uma presença promiscuamente sacralizada e banal.”.

Há cerca de trinta anos (na década de 70 do século XX), começou a ser questionada esta presença exclusiva do texto literário na aula de língua portuguesa. Foi um dos reflexos do grande impacto causado pela Linguística que valorizava a expressão oral e as modalidades escritas de cariz prático, utilitário, quotidiano. Esta “revolução” levou os programas oficiais da época e, conseqüentemente, os manuais e os professores a incluir o estudo e análise da comunicação oral em interacção e de textos não literários nas aulas de Português. A aula de língua tornou-se, assim, num espaço amplo, aberto à pluralidade de discursos.

No entanto, e em consequência da euforia inicial, passou-se ao exagero oposto de subestimar o estudo do texto literário, empolando-se a exploração do texto não literário. Neste sentido, parece lícito concluir que algumas das repercussões das teorias linguísticas não foram positivas para o processo de ensino-aprendizagem do Português língua materna, o que se explica, a meu ver, por uma “apropriação” superficial de novas perspectivas teóricas e pela sua aplicação demasiado “apressada” à didáctica da língua materna.

Na década seguinte, o balanço que desses programas se fez não os coroou de êxito e um dos factores a que se atribuiu o seu fracasso foi ao excesso de textos não literários que, invadindo manuais e aulas, tinham tido como consequências, segundo muitos professores, o empobrecimento e a banalização da aula de língua materna. Assim, após uma aceitação incondicional, foi-se progressivamente assistindo a um

esmorecimento e a uma descrença nas vantagens da abordagem do texto não literário na aula de língua materna.

Embora os programas da década de 90 do século XX traduzam já um amadurecimento e uma reflexão sadia sobre a questão, e muitos didacticistas a eles se refiram como programas correctivos dos desvios resultantes das abordagens de base funcional e comunicativa dos programas anteriores, assistimos, no momento actual de viragem do século, ao reacender da polémica.

Neste sentido, creio que esta situação impõe a necessidade de uma análise renovada e aprofundada do estatuto do texto não literário na aula de língua materna e da sua complementaridade em relação ao texto literário. Pensar nesse estatuto não significa equiparar a importância do não literário à do literário ou eleger um deles como prioritário. “Muito mais do que *quantificar* essa presença, o que importa é *qualificá-la*”¹, atribuindo a cada um o lugar que lhe é devido. Esta tomada de consciência implica, segundo creio, que se redefinam objectivos, conteúdos, metodologias e fundamentos de trabalho capazes de abordar os múltiplos tipos de discurso, literários e não literários, nas dimensões linguístico-pragmática, estética e social. É evidente que esta atitude só pode resultar do bom senso e de um conhecimento profundo e reflectido dos objectivos do ensino da língua materna.

Um argumento a favor do ensino do texto não literário na aula de língua materna é o indiscutível relevo do seu papel na sociedade actual em que, quer os nossos alunos quer o público em geral lêem sobretudo textos não literários. Os textos não literários, porque inseridos numa dinâmica social, permitem aos indivíduos adquirir uma série de conhecimentos sobre o mundo e sobre a sociedade – funcionamento, normas, hábitos, valores, instituições. Os nossos alunos, adolescentes em pleno crescimento físico, cognitivo, social e cultural, esperam da escola a aprendizagem de matérias que lhes facultem o conhecimento desse mundo e da sociedade que os rodeia. Contudo, nenhuma disciplina em particular aponta como objectivo o desenvolvimento da competência cultural dos seus educandos, dado que se pressupõe que esse objectivo seja transversal a todas as disciplinas do currículo.

A partir desta evidência parece clara a necessidade de reavaliarmos o papel que pode desempenhar a exploração didáctica do texto não literário nas aulas de Português e

¹ Utilizo e adapto a este contexto uma afirmação de Fernanda Irene Fonseca (2000a: 39) proferida em comunicação no *Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*.

o modo de a conjugar com a exploração didáctica do texto literário. De facto, a aula de língua materna, enquanto espaço de convívio dos vários textos/discursos, muitos deles sociais e socializadores, é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da competência cultural dos educandos.

Mas a aula de língua deve ser sobretudo um momento especificamente consagrado à reflexão sobre a língua, a língua como sistema finito com virtualidades de realização infinitas². Nesta perspectiva, o texto não literário proporcionará ainda a descoberta e fruição da plasticidade de recursos linguísticos que não são um exclusivo do texto literário.

Na sequência das directrizes dos programas vigentes, quer nas do *Programa de Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino Básico (1991), quer nas do *Programa de Português* do Ensino Secundário (homologado em Maio de 2001), os docentes devem criar espaço para o estudo dos múltiplos usos quotidianos da língua. Esses textos, como clarificam os programas, favorecem e concorrem para o desenvolvimento das capacidades dos alunos de compreender e produzir enunciados orais e escritos.

Enquanto docente, orientadora pedagógica e co-autora de manuais escolares, estando consciente das repercussões positivas da análise de uma gama variada de textos nas aulas de língua, tive sempre a preocupação de seleccionar um *corpus* de textos que me permitisse cumprir o estipulado nos programas oficiais e assim desenvolver e aperfeiçoar as competências nucleares da disciplina. Esta prática, à primeira vista fácil, implicava, contudo, contratempos de diversa ordem: por um lado, a inexistência de uma bibliografia consistente sobre a questão do não literário (tipologias, características distintivas face ao literário, métodos, objectivos e conteúdos de abordagem, etc); por outro lado, a evidente e inegável concorrência do não literário e do literário nos textos programáticos. De facto, a quantidade de conteúdos literários determinava a necessidade, se não mesmo a obrigatoriedade, de relegar para um segundo plano o texto não literário.

Foi a partir destas preocupações que selecionei como tema da minha dissertação de mestrado a exploração didáctica do texto não literário na aula de língua materna, destacando, de entre a multiplicidade de textos não literários habitualmente explorados em aula, o anúncio publicitário impresso. Procuro ao longo do meu trabalho

² “A aula de língua materna deve ser, fundamentalmente, orientada para a consciência e fruição integral da língua.” (*Programa de Português* do Ensino Secundário, homologado em Maio de 2001, pág. 16)

demonstrar as virtualidades deste tipo de texto e a pertinência da sua exploração na aula de língua materna. A minha investigação centra-se na sua exploração ao nível do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

A publicidade impõe-se nas sociedades actuais, através de todos os meios de comunicação social, no contexto do consumismo e da superprodução em que estamos inseridos. Somos bombardeados diariamente com textos que apelam a que compremos e a que não compremos, a que fumemos e a que não fumemos, a que bebamos e que não bebamos: enfim, uma explosão de discursos que, ditando normas de conduta social e individual, nos ajudam a sentir integrados.

Não há dúvida de que a publicidade é, nos nossos dias, um tipo de discurso socializador. Contudo, essa voz ditadora em relação a costumes, regras e valores é também uma voz persuasiva que, atingindo os nossos desejos mais ocultos, nos acaricia, nos fascina e nos seduz. Razão pela qual nos rendemos a ela dócil e prontamente.

A linguagem da publicidade é a linguagem da sedução, uma linguagem que, estabelecendo um forte contraste entre o mundo em que vivemos, cheio de conflitos, contrariedades, ansiedades e desequilíbrios, e o mundo que publicita, repleto de felicidade, estabilidade, beleza e perfeição, nos dá as soluções para obtermos a felicidade e a beleza, ou para nos tornarmos símbolos de prestígio. Criando a ilusão do real, a linguagem publicitária desperta no público a fruição imaginária e o prazer lúdico, desencadeia necessidades e cria expectativas, estimulando o desejo de adquirir, comprar, consumir, independentemente do valor utilitário dos objectos.

Para atingir estes objectivos, a publicidade recorre a uma série de mecanismos engenhosos que, fomentando a identificação, a adesão e até a cumplicidade com o público-alvo, asseguram o poder persuasor das suas mensagens.

Uma das estratégias mais poderosas da publicidade consiste em associar aos produtos determinados valores simbólicos – o poder, a irreverência, a ousadia, a sedução ou o erotismo, para referir apenas alguns –, levando-nos a adquirir um produto não pelas suas características objectivas, mas porque nos identificamos com os sinais sociais para ele projectados pela publicidade. Para concretizar esta estratégia, fortemente persuasiva, a comunicação publicitária serve-se não apenas do discurso verbal, mas também da imagem e de outros recursos semióticos. Não há dúvida de que na publicidade impressa a linguagem visual fala tão ou mais alto do que a palavra. Quando olhamos para um anúncio, rendemo-nos à sua imagem, às suas cores, às suas formas, à variedade de caracteres que entram em jogo na sua composição. Quando o

lemos, deixamo-nos surpreender pela sua linguagem verbal, pelas construções e desconstruções que apresenta, pelos implícitos que activa, pelos jogos que oculta.

Sendo um texto que se socorre de linguagens mistas e da sua correcta articulação, só uma leitura rigorosa e consciente desse duplo sistema semiológico e da descoberta dos seus códigos poderá levar as crianças e os jovens das nossas escolas a tomar consciência dos mecanismos que estão na base da construção de um dos discursos mais poderosos da nossa sociedade e a tornar-se, conseqüentemente, menos vulneráveis a esse discurso, que é sedutor, sem dúvida, mas também manipulador, massificador e demagógico.

É, pois, necessário que a escola valorize, na análise dos textos/discursos, outros códigos para além do código linguístico, concretizando, assim, o seu objectivo de abertura da escola à vida, o que implica a abertura da escola aos mais variados suportes e objectivos da comunicação humana, aos mais modernos sistemas de comunicação, muitos deles inimagináveis um século atrás. A análise do discurso publicitário é um meio, entre outros, de estimular a criatividade, de desenvolver o espírito crítico e de preparar o aluno para uma intervenção mais activa e reflectida na sua vida profissional e social. Converter o aluno num cidadão responsável, capaz de analisar, escolher, decidir, intervir é, de facto, um passo decisivo para a sua correcta integração na práxis social e para o desenvolvimento de uma formação para a cidadania, cumprindo, assim, um dos objectivos formulados na Lei de Bases do Sistema Educativo: “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos...” (artigo 7º, “Princípios Organizativos”).

Mas a aula de língua materna não tem apenas este objectivo geral. Tem também objectivos específicos que se prendem com a aquisição, pelo aluno, de uma capacidade de usar a língua, de reflectir sobre o seu funcionamento e de estabelecer com a língua uma relação de fruição. E também neste âmbito o texto publicitário se pode tornar um óptimo auxiliar do professor de Português, uma vez que recorre a estratégias múltiplas de utilização e manuseamento da língua. A linguagem publicitária proporciona uma relação lúdico-afectiva do aluno com a língua, função esta muito descurada ao longo da aprendizagem escolar. Muito antes de ir à escola, a criança já utiliza a língua não apenas para resolver situações práticas e imediatas, mas também para fruir das inúmeras combinações fónicas, lexicais, sintácticas que esta nos proporciona... As cantilenas e as

lenga-lengas que as crianças ouvem ainda ao colo da mãe e, posteriormente, cantam em coro no jardim-escola, são exemplo seguro dessa capacidade de fruição da língua desde fases muito precoces. O professor de língua materna terá como papel fortalecer esta relação de empatia que a criança já tem com a língua. O texto publicitário oferece infinitas combinações linguísticas que podem, quando devidamente exploradas, conduzir à tomada de consciência dessa relação, tornando assim a aula um espaço de fruição da língua que será um ponto de partida para a descoberta das virtualidades estéticas do texto literário.

Consciente da pertinência do tema que escolhi tratar e consciente também da sua complexidade, proponho-me, neste trabalho, atingir, entre outros, os seguintes objectivos:

- contribuir para a reflexão sobre a pertinência do estudo e análise de textos não literários, nomeadamente do texto publicitário, na aula de língua materna;
- fundamentar e valorizar a exploração do texto publicitário no âmbito da didáctica do Português;
- sugerir estratégias de abordagem que, incidindo nas competências linguístico-discursiva, literária e metalinguística, conduzam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos;
- sublinhar o papel do professor de língua materna no desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania dos alunos e a importância da sua acção na promoção de indivíduos capazes de emitir juízos sobre meio social em que se integram e sobre ele agirem crítica e reflexivamente.

Norteados por estes objectivos, o trabalho surge estruturado em três partes. Começo, na **I Parte**, por discutir aspectos de índole teórica concernentes ao texto não literário. No capítulo 1, intitulado *O texto não literário no ensino da língua materna*, procuro precisar o conceito e encontrar critérios que conduzam à destinção entre literário e não literário. No capítulo 2, tento perspectivar historicamente a presença do texto não literário no ensino do Português, recorrendo para tal a materiais diversos, tais como: revistas didácticas, actas de congressos e colóquios e obras que se relacionem com o tema em análise. Uma atenção muito especial é dada aos programas oficiais que regularam a disciplina de Língua Portuguesa ao longo das últimas décadas. Este *corpus*, melhor do que qualquer outra fonte, documenta a importância concedida ao texto não literário no ensino do Português.

Na **II Parte** do trabalho abordo o anúncio publicitário impresso, enquanto discurso com estrutura semiológica mista, com o objectivo de desvendar alguns dos mecanismos da sedução publicitária, de verificar por que razão nos rendemos às suas imagens/mensagens e de explorar as estratégias que activa para transformar uma mensagem comercial numa mensagem simbólica e cultural. Tento encontrar, ao longo dos dois capítulos que constituem a segunda parte, algumas respostas para estas e outras questões pertinentes no âmbito da matéria em estudo. De facto, só na posse dessas respostas se tornará possível reflectir sobre os objectivos, os conteúdos e a metodologia a seguir com os nossos alunos na abordagem deste tipo de texto.

Na **III Parte** concretizo um objectivo importante do meu trabalho, apresentando uma proposta de exploração didáctica do anúncio publicitário impresso. Esta proposta reflectirá a assimilação e a apropriação dos desenvolvimentos analíticos apresentados nos capítulos anteriores. Tento, a partir deles, e apelando sempre à minha competência pedagógico-didáctica (conhecimento dos programas oficiais, conhecimento do previsível desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos em diferentes níveis de aprendizagem, etc.) apresentar propostas viáveis de tratamento do anúncio publicitário no ensino do Português língua materna. Não tenho como propósito abandonar a metodologia tradicional ou relegá-la para um segundo plano. O meu objectivo é, antes de mais, alargar as práticas de leitura e de análise de texto já existentes, em busca do que me parece ser o essencial para abordar o texto em questão.

A dissertação encerra com uma síntese das principais conclusões.

I PARTE

CAPÍTULO 1. O texto não literário: da teoria à didáctica da língua materna

“Porquê esta instabilidade de fronteiras entre o literário e o não literário?”

Jacinto do Prado Coelho

1. O não literário: teorias, conceitos e géneros

Ao usar, no título deste trabalho, a expressão “não literário”, estou a partir do princípio de que existe um sector de produção de textos escritos ao qual convém esta designação. Contudo, delimitar e definir o “não literário” são questões complexas que têm subjacente uma longa problemática.

Para o senso comum, a distinção entre literário e não literário vai sendo feita sem grandes objecções. É literatura o que consta das Histórias da Literatura, de antologias, livros de crítica e o que se considera digno de ser estudado nas escolas ou universidades, nas palavras de Roland Barthes, “La littérature c’est ce qui s’enseigne, un point c’est tout. C’est un objet d’enseignement.” (*apud* Dionísio, Maria de Lourdes, 2000: 60). Sob a designação “não literário” agrupam-se textos variados, desde a banda desenhada aos textos jornalísticos (notícia, reportagem, entrevista), slogans publicitários, cartas, actas, requerimentos, currículos, relatórios. Vemos, assim, surgirem num mesmo grupo um conjunto de textos com menos criatividade e menos elaboração linguística, literária e estética, e também textos cujos modos de produção, distribuição, divulgação, circulação e consumo se distanciam dos da literatura. Nesta distinção habitual entre literário e não literário há, pois, um conjunto de critérios que confluem: institucionais, literários, linguísticos, pragmáticos e sociais.

Constata-se, porém, que a arrumação assim concebida apenas pode decorrer de uma atitude simplista de definir e catalogar o literário e o não literário e que somente encontra justificação na carência de critérios teóricos claros e objectivos, capazes de responder à questão. Contudo, ao refutarmos o que empiricamente define o não literário, e ao procurarmos, numa fundamentação teórica, uma definição e critérios que conduzam a uma destrição entre as duas possibilidades de materialização escrita da língua, constatamos que entramos numa área complexa e que os critérios disponíveis são escassos, incompletos, parciais, pouco rigorosos e pouco coadunáveis com a prática pedagógica.

Afinal, o que é o não literário? Que fronteiras estabelece com o literário? As reflexões sobre o não literário são mais tardias do que as pesquisas sobre o literário. Uma grande convicção de que é possível definir literatura, enquanto fenómeno autónomo construído a partir de um uso específico da língua, marcou a primeira metade do século XX, envolvendo as correntes mais influentes de Teoria e Crítica Literária e da Linguística. O não literário confinava-se, nesta perspectiva, a uma categoria residual. As reflexões sobre o não literário vão surgindo sobretudo a partir dos anos 70.

Uma posição emergente nessa década, que tentou clarificar a questão, foi a de Tzevetan Todorov. Este investigador, que acompanhou a intensa teorização desenvolvida sobre o literário¹, visou como que encerrar esse longo ciclo de pesquisas. Assim, na obra *Les Genres du Discours* (1978), Todorov começa por apresentar, em síntese, um balanço da insistente pesquisa da *literariedade*, termo cunhado por Jakobson na década de 20, e à volta do qual se tinham multiplicado as tentativas para o conceituar de modo exacto e definitivo, ambição que do Formalismo Russo rapidamente se estendeu à Estilística e ao New Criticism. No seguimento de algumas considerações a propósito das mais repetidas conclusões dos vários investigadores: o discurso literário é mais conotativo, mais opaco, é autotélico, sistemático, plurifuncional e a ficcionalidade é uma marca da obra literária, Todorov parte de três critérios – estrutura, carácter sistemático e propriedades linguísticas –, para concluir que nenhum deles é por si só capaz de levar a destrinçar o texto literário do texto não literário.

Do ponto de vista estrutural, os discursos qualificados como literários têm, muitas vezes, mais afinidades com textos não literários, do que com outros textos literários. A título de exemplo, Todorov aponta as similitudes entre a poesia lírica (texto literário) e a oração (texto não literário); ao contrário, entre um poema lírico e um romance histórico, ambos literários, as parecenças são escassas. O autor considera que tampouco o carácter sistemático é uma propriedade exclusiva da linguagem literária; outros tipos de discurso estão sujeitos a regras: o discurso judicial ou o político são disso exemplo.

Sustenta, do mesmo modo, que o jogo com propriedades linguísticas não é exclusivo da linguagem literária. Recorda, então, a adivinha, o jogo de palavras, a meditação filosófica ou a narrativa de viagens.

¹ Todorov compilou os textos teóricos mais representativos das investigações dos formalistas russos na obra *Théorie de la Littérature* (1965). Só esta antologia possibilitou a divulgação dos trabalhos do grupo e a sua difusão entre nós por volta de 1965, tal como o testemunha Jacinto do Prado Coelho (1984).

Assim, Todorov ([1978]1981: 26) conclui que "O resultado deste percurso pode parecer negativo: consiste em negar a legitimidade de uma noção estrutural de 'literatura', em contestar a existência de um 'discurso literário' homogéneo."

E é perante a impossibilidade de encontrar um denominador comum a todas as produções textuais, a menos que seja a própria utilização da linguagem, que a única alternativa que se lhe afigura possível será a de empreender uma tipologia dos discursos.

A proposta de Todorov, se bem que conceptualmente interessante, não chega a libertar-se dos géneros clássicos literários e é sempre em relação a eles que define o não literário.

Contrastando com esta posição, Bernard Muralis, na obra *Les Contre-littératures*, ultrapassa o tradicional, o canonizado e contempla, sob a designação que dá título à obra, as mais variadas práticas discursivas.

Num primeiro momento, Muralis ([1975]1982: 58) refere-se, na verdade, a obras que têm a particularidade de funcionar como “espécies de duplos negativos e pejorativos das 'grandes' obras dignas de ser retidas e transmitidas pela tradição letrada.”, englobando sob esta particularidade: a literatura policial, a ficção científica, a banda desenhada e a fotonovela que corresponderiam, no antigamente, à literatura de cordel, ao melodrama e ao romance popular. Contudo, numa fase seguinte, considera um outro grupo no qual incluiu outros textos que se afastam do que materialmente caberia na designação de "obra" e que têm a particularidade de ser textos susceptíveis de despertar o olhar e, por conseguinte, a leitura. São textos sem autor que se prestam a uma leitura fragmentária e que, não sendo entendidos como objecto de "criação", de invenção ou de originalidade por parte de um autor, têm ainda a particularidade de não suscitar no leitor a curiosidade da autoria; também a linguagem que utilizam se distancia da tradição culta. Em síntese, são textos nos quais a banalidade se sobrepõe à invenção e o estereótipo à originalidade. Obedecendo a estes critérios, e porque estes textos existem, Muralis enumera uma variedade imensa que abarca textos muito diversificados:

"dicionários, enciclopédias, anuários, catálogos dos grandes armazéns, horários de caminhos de ferro, títulos e prosa dos jornais, pequenos anúncios, cartazes, inscrições, tabuletas de casas comerciais, formulações publicitárias, graffiti, diários escritos por desconhecidos, inscrições parietais, prospectos de todos os géneros, etc."

Se bem que os critérios subjacentes a esta selecção pareçam bastante díspares e alguns, até, pouco credíveis (certos exemplos citados pelo autor, os horários de caminhos de ferro ou as tabuletas das casas comerciais, por exemplo, levantam, logo à partida, sérias dúvidas sobre a sua identidade como textos²), é inegável o mérito desta lista de Mouralis, sobretudo pelo facto de chamar a atenção para práticas textuais e discursivas tão variadas e co-presentes nos nossos sistemas culturais e literários e deixados ao acaso por uma longa tradição. E assim se compreende que a divulgação da obra de Mouralis suscitasse, entre nós, a par da surpresa e da admiração, inúmeras discordâncias.

Esta obra foi, na época, apreciada criticamente por Jacinto do Prado Coelho, como o testemunha o autor³ na comunicação “Conceito e Fronteiras do Literário” apresentada à Academia das Ciências de Lisboa, em Março de 1984, e, posteriormente, publicada na revista *Colóquio Letras* (1984). Também João David Pinto Correia faz uma breve alusão à obra de Mouralis numa comunicação que apresenta no *1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, decorrido em 1976, e publicada nas respectivas *Actas* (1977). Se a obra do autor francês estava suficientemente divulgada entre nós, ou se estaria apenas na mão de alguns estudiosos especializados, é o que resta saber; data, porém, de 1985 a sua tradução em português.

No posfácio dessa tradução portuguesa, surgem algumas críticas à obra assinadas por João David Pinto Correia, um dos seus tradutores. Pinto Correia, entre outros aspectos, manifesta o seu desacordo em relação à própria utilização do termo “contraliteraturas”, dada a sua “muito alargada acepção”. Já na comunicação atrás referida, ao *1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, afirmara: “Um autor como Bernard Mouralis, na sua importante obra *Les Contre-Littératures*, parece confundir ‘contraliterário’ com ‘paraliterário’ e mesmo ‘subliterário’.” (1977: 34). Pinto Correia reserva, então, o termo “contraliterário” (sem plural) para todo o discurso

² Apresentar uma definição de “texto” é uma questão que tem suscitado o interesse de muitos investigadores e sobre a qual muito se tem teorizado sobretudo a partir dos anos 70. Assim, dispomos, actualmente, de inúmeras definições de “texto” o que é sintomático da natureza polifacetada e polissémica do termo. Dulce R. Neves e Vítor M. Oliveira (2001: 23), confrontando várias definições de “texto”, concluem: “na variedade não deixa de haver pontos de contacto, critérios que surgem como mais recorrentes e que tomam o texto como possuindo uma função comunicativa e social de especial importância, sendo produto da actividade verbal em contexto; como assumindo um estatuto de signo linguístico superior; como revelando um carácter de unidade e totalidade semânticas, coesas e coerentes, marcadas pelo seu ‘fechamento’.”

³ “Em conferência que, em 1977, fiz em Universidades da Finlândia, Suécia, Noruega e Dinamarca, e depois repeti em Paris e na Academia das Ciências de Budapeste, apreciei criticamente alguns aspectos de um livro então recente, o *Les Contrelittératures* de Bernard Mouralis (P.U.F., 1975).” (Coelho, Jacinto do Prado, 1984: 33).

ou texto que, aparecendo como marginal, pela agressividade ou contestação, se impõe como uma manifestação contra-cultura ou cultura "underground".

Na verdade, só nesta acepção, e não na de Mouralis, se torna claro que qualquer texto entendido como contraliterário, no momento do seu aparecimento, acabe por ser considerado, num outro momento da História, um texto literário, como afirmava o autor de *Les Contre-Littératures*. Nesta perspectiva, para Pinto Correia contraliterário e marginal formarão um grupo; trivial, subliterário e infraliterário um outro grupo, aglutinados num âmbito mais vasto designado por aliterário e paraliterário.

Como vemos a partir da arrumação de Pinto Correia, as expressões: contraliterário, marginal, trivial, subliterário, infraliterário, aliterário e paraliterário não se correspondem semanticamente, como à primeira vista poderia parecer, mas correspondem a diferentes focalizações do mesmo objecto ou apontam para diferentes tipologias do não literário, muitas delas ainda não exploradas, como afirma o próprio investigador.

Um outro autor que tem desenvolvido inúmeros estudos nesta área, Arnaldo Saraiva, defende a utilização da expressão abrangente "literatura marginal"⁴ ou "literatura marginalizada", cujas vantagens operatórias e conceptuais são evidentes. Arnaldo Saraiva (1995: 22) sublinha que nessa expressão

"cabem textos tanto do domínio oral como do domínio escrito, tanto antigos (tradicionais) como modernos, tanto populares como elitistas ou de vanguarda. Por último, a designação pede logo a saída da literatura para as condições da sua circulação, consumo e produção, e pode mesmo transportar uma sugestão: a de que toda a literatura é marginal, ou de que toda a literatura poderá valer como expressão ou veículo de uma marginalidade essencial."

Na verdade, o que se constata é que não há uniformidade nem consenso entre os vários investigadores desta matéria. Prova disso são as inúmeras propostas de designação, de abrangência genérica ou específica, que proliferam para designar essa "outra literatura". E se é comum à totalidade das designações a presença do lexema "literatura", umas colocam a tónica no **valor estético**, outras no **tipo de público**, outras no **tipo de texto**, outras no **modo de produção** ou outras ainda na sua **recepção**.

⁴ O autor refere que a partir dos anos 60 se intensificou uma moda do marginal e grupos de marginais (hippies, beatnicks, drogados, negros, feministas) começaram a manifestar-se sistematicamente. O qualificativo "marginal", cuja aplicação se tornou extensiva a diversas áreas das artes e das ciências humanas, e "a ideia ou teoria da margem se tornou fecunda, e onde se impuseram novas taxonomias, pelo que não tardou o aparecimento de propostas que vinham, carnavalescamente, deslocar o centro para a periferia ou a periferia para o centro"(1995: 20-21).

Os prefixos *infra*(literatura) e *sub*(literatura) enfatizam a ideia de uma literatura subalterna, desprestigiada, esteticamente desqualificada. Noutras expressões, associando-se substantivos à expressão "literatura", ora se enfatiza o assunto (literatura de terror, de horror, de ficção, aos quadrinhos), ora o tipo de público: vultoso e heterógeneo (literatura de massas), ora ainda o modo de consumo, voraz e desprovido de um posicionamento crítico (literatura de consumo). Noutras expressões, a utilização de adjectivos com vista à sua qualificação não altera muito a questão, pois alguns enfatizam o público destinatário (literatura infantil, literatura popular), outros persistem na ideia do esteticamente inferior (literatura pobre, trivial, menor), outros no tema que desenvolve (literatura policial, científica); outras ainda na efemeridade dessa literatura (literatura trivial, literatura ligeira).

Esta enumeração permite concluir que a instabilidade sobressai neste domínio e que, se algumas expressões parecem concorrentes, outras, porém, reflectem apenas diferentes focalizações de um mesmo objecto. Ora, encarar sob esta perspectiva a questão, equivale a reconhecer a co-presença de dois sectores da produção/recepção escrita na sociedade, o que, não constituindo um consenso, vai sendo partilhado por vários investigadores.

Já Mouralis ([1975]1982: 11) notava a existência de dois grandes sectores da produção literária entre os quais sublinhava existir um "carácter eminentemente conflitual". E se um investigador como Vítor Aguiar e Silva ([1967]1984: 130-131) comunga da ideia desta co-existência, reage, porém, ao seu "carácter eminentemente conflitual"⁵ e aponta como critério diferenciador entre esses dois grandes sectores a metalinguagem literária:

"Enquanto a metalinguagem literária desempenha um papel relevante na produção e na recepção do texto literário a sua função é extremamente débil, ou até nula, no concernente ao texto paraliterário. Correlativamente, o texto literário, quer no estágio da sua produção, quer no estágio da sua recepção, põe em causa frequentemente os códigos de que em última instância depende, transformando-os, renovando-os, discutindo-os, subvertendo-os. A paraliteratura, pelo contrário, revela-se destituída desta capacidade de inovação e de questionamento em relação aos seus códigos, cujas regras e convenções tanto o autor como o leitor típico do texto paraliterário actualizam dócil e passivamente."

⁵ Assim o afirma Aguiar e Silva ([1967]1984: 127): "não existe, nos termos pretendidos por Mouralis, aquela relação 'evidentemente conflitual' entre literatura e paraliteratura, nem os textos desta consubstanciam modalidades múltiplas de subversão do 'campo literário'."

A expressão "paraliteratura", utilizada pelo autor da *Teoria da Literatura*, parece ser, de facto, aquela que, entre nós, congrega um maior número de adeptos, impondo-se, contudo, com matizes que convém analisar. É, segundo Aguiar e Silva ([1967]1984: 128), a designação que "atendendo à sua conformação lexical e ao seu espectro semântico, se revela como a mais operatória de todas, a mais adequadamente abrangente, tanto do ponto de vista intensional como extensional."

Outro investigador, Jacinto do Prado Coelho (1984: 29), manifesta-se igualmente favorável à utilização da expressão "paraliteratura", contudo, num contexto particular, pois sublinha que:

" /.../ a esfera da comunicação oral, a esfera da comunicação da escrita pragmática e a esfera da comunicação literária não são, a meu ver, de tal modo estanques, fechadas, que não possa nas duas primeiras ocorrer embrionariamente, passageiramente, incompletamente, o fenómeno a que chamamos literatura. A essas episódicas aflorações do literário aplicaria eu a designação de *paraliteratura* /.../".

De facto, Prado Coelho considera que um falante comum, num acto de comunicação cuja função referencial, emotiva ou conativa seja prioritária, pode utilizar, sem pretensões estéticas, a linguagem na sua função poética.

Para João David Pinto Correia (1977: 39) as expressões "texto paraliterário" (oral e escrito) e "texto não literário" equivalem-se⁶ e subdividem-se em três categorias:

- " – o texto não literário de imaginação (novela sentimental trivial, romance de aventura e acção, romance policial de fraca qualidade, etc.[banda desenhada])
- o texto não literário didáctico (ou TNL de ideias, como crónicas, notícias, artigos, ensaios, etc.)
- o texto não literário prático ou utilitário (relatórios, actas, cartas negociais, etc.)."

Relativamente ao primeiro grupo, com afinidades inegáveis com a proposta de Mouralis, Pinto Correia (1977) engloba textos/obras que, empregando a expressão de Todorov ([1978]1981: 25), são "parentes não literários" das grandes e reconhecidas obras, nas quais Correia realça a "fraca qualidade". O autor aponta, então, como critérios que definem essa má qualidade: a "perspectiva de recepção" ou "horizonte de expectativa", que é nulo ou quase nulo no concernente à paraliteratura, dado que o

⁶ Curiosamente, os Programas de 1991 para o Ensino Secundário apresentam como *corpus* para leitura extensiva os textos não literários e os textos paraliterários. Este aspecto é reiterado nos ajustamentos feitos ao Programa em 1997 e em vigor até 2003. O que se pretende através de tal distinção que não encontra resposta nos estudos teóricos sobre a questão? Assim enunciado, que outra repercussão poderá ter que não seja lançar ainda mais confusão ou aumentar o descrédito dos docentes sobre a pedagogia deste tipo de textos? Cf. *Programas Ensino Secundário Português B*, 1991, pág. 123.

excesso de estereótipos, clichés ou lugares-comuns conduz o leitor a uma facilidade e mesmo antecipação de leitura, contrastando com o "horizonte de expectativa" do texto literário, raramente desvendado pelo leitor; a "superfície textual" – organização / desorganização textual (por penúria, excesso, incoerência); a retórica inverosímil (falas das personagens) ou o seu carácter melodramático e a não literariedade do material linguístico utilizado (expressões de mau-gosto, clichés, lugares comuns, etc.).

O mesmo autor considera que explicitar aos olhos dos alunos a má qualidade dessa literatura, não deixando de estabelecer similitudes entre esta e uma literatura de "bom gosto", sobretudo presente ao nível da diegesis (esquemas gerais da narrativa, funções e modelos actanciais, etc), é o verdadeiro objectivo do estudo dos "textos não literários de imaginação" no âmbito de uma pedagogia e didáctica da leitura⁷.

Não há dúvida de que esta proposta se revela muito interessante a vários níveis; contudo, tendo sido proferida oralmente numa comunicação ao Congresso atrás referido e só mais tarde publicada nas respectivas *Actas*, a sua extensão à didáctica da língua materna ficou limitada.

Esta e outras razões, nomeadamente uma longa tradição e os preconceitos sociais, explicam o monolitismo do texto literário na aula de língua materna e o receio que ainda actualmente sentimos na pedagogia do não literário.

Recentemente, Olívia Figueiredo (2003), no âmbito de um trabalho desenvolvido sobre os *Programas de Língua Portuguesa* para o 3º Ciclo e para o Ensino Secundário, em vigor a partir do ano lectivo 2003, constata a existência de confusões terminológicas e incorrecções várias na metalinguagem utilizada a propósito de "tipo de texto". Por esta razão e porque "Confundir os níveis de resolução da tipologia textual é comprometer à partida o sucesso da organização e revisão curriculares" (Figueiredo, Olívia, 2003: 333), a autora avança com uma proposta para arrumar a diversidade de textos não literários. Neste sentido, Olívia Figueiredo, considerando os textos não literários em tudo semelhantes aos textos literários, equaciona a pertinência da arrumação dos textos não literários em *Modos e Géneros Discursivos*, à semelhança do que acontece aos textos literários, arrumados em *Modos e Géneros Literários*. Para falar

⁷ A perspectiva de João David Pinto Correia vem, assim, pôr em questão e contrariar uma afirmação como a contida nos *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* de 1968, à qual não falta o mérito de explicitar uma ideia dominante no ensino da língua materna no passado e que tende a persistir no presente: "É necessário corrigir o hábito dos jovens portugueses lerem avidamente péssimas narrativas de aventuras à americana, oferecendo-lhes em substituição, aventuras e dramas que contribuam para a sua formação, quer da nossa história, quer dos grandes valores humanos universais." (*Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, Portaria nº 23 601, 1968, pág. 9).

em modos discursivos teria de recorrer-se à noção de arquétipo textual ou textos arquétipos, isto é, textos que apresentam as mesmas configurações linguísticas e as mesmas regularidades específicas. Partindo da teoria de Bronckart, a autora reconhece quatro arquétipos – *Discurso em situação*, *Discurso teórico*, *Discurso narrativo de 1ª pessoa* e *Discurso narrativo de 3ª pessoa*. Cada modo discursivo abrangeria um conjunto de diferentes práticas discursivas, os géneros linguísticos. Estes, por seu turno, diferenciavam-se entre si pelo conjunto de marcas micro-linguísticas utilizadas, pela maneira como estas se distribuem à superfície dos enunciados e pelo modo como o enunciadador se assume através das marcas modalizadoras.

Assim, a partir da proposta enunciada, textos não literários como: os regulamentos, os horóscopos, os conselhos, os prospectos de montagem, seriam alguns dos géneros discursivos do *Discurso em Situação*; os artigos de opinião, as crónicas jornalísticas ou os editais integrariam o *Discurso Teórico*; as notícias, os relatórios, as receitas de cozinha seriam alguns dos géneros discursivos do *Discurso narrativo de 3ª pessoa*.

A arrumação proposta por Olívia Figueiredo tem, de facto, a grande vantagem de apresentar critérios objectivos, claros e coadunáveis com a prática pedagógica; contudo, estes critérios, não estando contemplados nos programas oficiais, tornam-se de difícil transposição para o ensino.

2. O não literário em contexto escolar – perspectiva histórica

Em contexto escolar, a valorização do estudo do texto não literário e a necessidade de redefinir o espaço a conceder ao texto literário começaram a desabrochar, em vários países europeus, em meados da década de 70, tendência que se manifestou mais amplamente em França e em Portugal a partir de 1975. A então emergência do estudo dos múltiplos discursos produzidos pela sociedade pode explicar-se por factores de ordem diversa que indiscutivelmente se co-influenciaram.

Por um lado, factores de natureza sócio-cultural e política: a partir de finais dos anos 70 assistiu-se, na generalidade dos países europeus, à crise do mundo capitalista e todo um conjunto de mutações políticas e sociais se fizeram então sentir. A substituição de uma sociedade conservadora, impondo modelos para que os seus indivíduos se adaptassem e conformassem a valores idealizados e pré-definidos, cede lugar a um novo tipo de sociedade mais aberta, permitindo aos seus membros que assumam perante ela

uma atitude crítica.⁸ As transformações sociais e políticas rapidamente tiveram repercussões no sistema educativo. A primeira delas traduziu-se, de imediato, na massificação do ensino e na consequente chegada à escola de novos públicos com novas solicitações, revolucionando a escola de pendor elitista preponderante⁹. A escola carecia então de uma redefinição, pois, sendo "lieu de critique du fonctionnement de la société", a sua função colmataria numa "double ouverture: sur tous les discours des usagers de l'école; sur tous les discours réalisés hors de ses murs." (Peytard, J., 1975: 40). Neste contexto, será necessário redefinir o papel do professor e, muito em particular, o papel do professor de língua materna, até então transmissor de uma ideologia dominante.¹⁰ A este propósito, Fernanda I. Fonseca e Joaquim Fonseca (1977a: 81) sublinhavam:

"O professor de Português não é um professor de 'educação 'moral e 'cívica', não é um professor de ideologia(s) (ou se o é, não o é mais do que outro professor de qualquer outra disciplina) – o professor de Português é um professor de *língua* /.../ que, se está consciente das dimensões pragmáticas da linguagem e actua de acordo com essa consciência, é um professor de *comunicação*, de comunicação como integração numa *praxis social*".

Paralelamente a estes, há factores ligados à panorâmica científica: ciências como a História, a Semiótica, a Etnografia, a Antropologia Cultural ou a Linguística, expressando uma concepção alargada de texto, poderão ser consideradas decisivas na valorização do texto não literário.

Foi, contudo, a Linguística, ciência com inúmeras afinidades com o ensino das línguas, nomeadamente pelo(s) objecto(s) que partilham – língua, linguagem e

⁸ F. I. Fonseca e J. Fonseca (1977b: 147) afirmam: "Formar o aluno, promovê-lo socio-culturalmente não pode ser visto, portanto, como *absorção* num quadro sócio-cultural pré-determinado, mas antes como criação de capacidades críticas que lhe permitam uma *emancipação* pela livre recusa, aceitação ou crítica dos valores da sociedade em que está inserido."

⁹ Vítor Aguiar e Silva (2002: 13-14), numa entrevista concedida à revista *Palavras*, refere as mutações vividas nas universidades americanas: "Quando nas universidades americanas entram milhões de alunos que provêm dos guetos sociais das grandes cidades, das periferias, estudantes de múltiplas etnias, de múltiplas línguas e culturas, a universidade tradicional, herdeira da universidade imperial alemã, não está preparada para receber esta nova população e procura outros caminhos. /.../ O grande drama da universidade americana, que 20 ou 30 anos depois se reflecte na Europa, é este conflito entre uma universidade concebida como escola de elites e uma universidade que recebe alunos que não têm homogeneidade social, cultural, linguística/.../".

¹⁰ A aula de Português foi, ao longo de várias décadas, um espaço privilegiado para a transmissão de valores predominantemente morais e sociais. Repare-se como o programa de "Língua e História Pátria" de 1954 apontava como finalidade do 1º ciclo: "fundamentar solidamente uma cultura e arreigar no espírito e coração dos alunos sentimentos elevados de civismo e de amor da Pátria." (1962, págs. 14-15). Do mesmo modo, nos *Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (1968), determinava-se que os textos a incluir no livro fossem aqueles que levassem os alunos a: conhecer e a amar a sua Pátria, afeiçoar a sua alma a exemplos de virtude, de dedicação e de heroísmo e a sentir a solidariedade para com os outros portugueses. Do mesmo modo, os trabalhos de casa incidiriam sobre: "*leituras de textos/.../adequados à formação portuguesa, cristã, moral e cívica dos alunos.*" (1968, pág. 8).

comunicação – que, ao valorizar, entre outros aspectos, as dimensões pragmáticas da linguagem, vai preconizar a abertura da escola à pluralidade dos discursos, proclamando uma renovação no ensino das línguas e uma redefinição do papel do professor¹¹.

Na reforma do ensino francês, com um avanço pouco significativo relativamente à que foi levada a cabo no nosso país, mas o suficiente para motivar, inspirar e fundamentar a nossa reforma, os linguistas envolveram-se explicitamente na renovação do ensino da língua materna, tal como o testemunha Jean Peytard (1975: 38), num artigo publicado na revista *Littérature – Enseigner le Français*:

"Il convient d'abord qu'ils admettent eux-mêmes [os autores do documento oficial: *Propositions pour un programme d'enseignement du français dans les classes du second cycle* (1974)] la part que la linguistique doit prendre dans une réforme-refonte de la pédagogie du français ; qu'ils ne laissent pas croire qu'il y a un fossé, un abîme, entre le travail du linguiste et celui de l'enseignant. ".

A contribuição dos linguistas, como notava então o autor francês ao longo do artigo, incidia sobre acções diversas junto de docentes, nomeadamente, a abertura de um "Centre de recherches linguistiques pour l'enseignement du français", vocacionado para a reciclagem de professores e para a pedagogia do não literário, assegurando a divulgação dos trabalhos através da publicação bi-anual dos *Cahiers du C.R.E.L.E.F. – Enseignement-Recherches-Applications*.

Outras associações com objectivos idênticos surgiram em França, sensivelmente na mesma época, publicando os resultados das suas investigações em periódicos, que passaram a proliferar na época¹². Os sub-títulos presentes na maioria das revistas são claros relativamente à orientação geral das publicações – traçar orientações, conciliar objectivos teóricos e objectivos pedagógicos. Característica comum a muitas destas publicações foi o facto de se tornarem números temáticos. Cite-se a título de exemplo, e porque este número se prende particularmente com este trabalho, o n.º28 da revista

¹¹ Passados vinte e cinco anos, Fernanda Irene Fonseca (2000b: 16) continua a insistir que: “a linguística pode ter um papel importante a desempenhar proporcionando aos professores de língua materna uma consciência da língua e dos problemas implicados na relação profunda e plurifacetada que liga um falante à sua língua materna”.

¹² O "Groupe de Recherches de jeunes enseignants" deu origem à revista *Enseignant 70* cujo primeiro número data de 1962. Em Março de 1968 surge o primeiro número de *Le Français Aujourd'hui - École, Langue et Culture*, da "Association Française des enseignants de Français" (AFEFE). Ainda nos anos sessenta é publicada *Langue Française* (n.º1, 1969). *Pratiques - Théorie/Pratique/Pédagogie* (n.º1-2, 1974) é a revista militante publicada pelo CRESEF – « Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du Français ». Outra publicação, a *BREF, Bulletin de recherche sur l'enseignement du français*, (n.º1, 1975) surgiu na sequência do 4^{ème} Congrès de l'Association Française des Enseignants de Français, realizado em Luchon, em 1975 ; congresso sem dúvida importante do qual *Langue Française* faz "un compte rendu" no seu número 31 (Setembro 1975).

trimestral *Langue Française* (Dez.1975) sub-intitulada "Textes et Discours non-Littéraires". Jean Peytard e Louis Porcher (1975: 3), organizadores deste número temático, fundamentam-no assim: "Ainsi donc en ces temps où les 'textes et discours non littéraires' commencent à entrer dans la classe, il est bon que les enseignants puissent en connaître les traits pertinents, le fonctionnement, le rôle. C'est à les aider que ce numéro de *Langue française* veut contribuer."

O que se verificou em Portugal foi que os cursos de reciclagem de professores escassearam, as revistas assegurando o conhecimento da investigação e suas repercussões didácticas foram raras, o que poderá explicar a dificuldade de uma aplicação fecunda da Linguística ao ensino. Em 1973, publica-se a tradução / adaptação ao ensino do português da obra, de Emile Genouvrier e Jean Peytard, *Linguistique et Enseignement du Français*. Destacam-se também os contributos das revistas didácticas oriundas de França, lidas, assimiladas e citadas como bibliografia de referência, entre nós, a partir dos anos 70, década crucial para o diálogo entre investigadores e pedagogos.

Data de 1976 a fundação de um centro de extensão universitária, *Centro de Linguística da Universidade do Porto*, concebido para conciliar investigação em Linguística e prática pedagógico-didáctica, dinamizado por professores de Linguística da Faculdade de Letras do Porto. O Centro, além de um espaço de encontro para reflexão, dispunha de uma biblioteca especializada aberta a alunos da faculdade e a todos os docentes de Português interessados. Mais tarde, e fruto de transformações no seio da FLUP, nomeadamente a abertura do "Ramo de Formação Educacional", o CLUP abriu-se à colaboração de professores de Didáctica, cuja participação, aquando de Encontros ou Seminários promovidos pelo Centro, se fez de imediato notar.

No mesmo ano (Novembro de 1976), decorreu na Universidade de Lisboa o *1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, organizado, em conjunto, pelos Centros de Linguística das Universidades portuguesas (Lisboa, Porto e Coimbra) e pelos Núcleos de Linguística das Universidades de Aveiro e Minho. Neste Encontro, a secção com maior número de comunicações foi, de facto, a que se subordinava ao tema *Linguística e Ensino do Português como Língua Materna*, o que testemunha o interesse votado à Linguística e à sua conexão com a Didáctica das línguas. Os comunicadores, sobretudo linguistas, a que se juntavam alguns especialistas de didáctica, tinham em comum o empenhamento numa mudança do ensino e novas propostas para consolidar essa reestruturação.

Sobressaiu nas comunicações apresentadas¹³ a urgência da definição de um novo *corpus* de trabalho e da adopção de uma nova postura em relação à didáctica da língua materna, como evidenciavam, nas comunicações então apresentadas, Margarida Vieira Mendes (1977: 115),

"Interessa antes de mais aproveitar da teoria do texto a sua contribuição para desbravar o caminho que conduza ao que penso ser um dos objectivos da disciplina de português: o estudo e prática dos vários *discursos* sociais e históricos.",

e Norma Tasca (1977: 133-135)

"Erguendo-se contra este tipo de ensino [tradicional], o dito modernismo pedagógico propõe uma transformação do *corpus*, o qual é delimitado segundo o espaço cultural do aluno. A introdução dos meios de comunicação social de massa na escola (cinema, banda desenhada, televisão, etc.) permite rejeitar os textos e a explicação textual reconhecidos pela tradição. /.../ Impõe-se, portanto, para que a falsa oposição entre Tradicional e Modernos seja superada, que a prática pedagógica, consciente da sua função na vida social e cultural, redefina seus objectivos, seus conteúdos e seus métodos."

Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca, numa comunicação apresentada a duas vozes, estabeleciam conexões entre Linguística e a prática pedagógica, aspecto que viriam a desenvolver posteriormente na obra *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, publicada em 1977, e que teve grandes repercussões junto de professores. Tónica dessa intervenção era simultaneamente a definição do *corpus* de trabalho na aula de língua materna, estendido ao discurso oral e à pluralidade de discursos e orientado, em qualquer dos casos, para a inserção do indivíduo na práxis social:

"/.../a abertura da aula de Português à pluralidade de discursos (não só como discursos a analisar mas também como discursos a produzir) preparará o aluno para uma actuação social mais adequada quer através da produção do seu próprio discurso quer através de uma tomada de posição crítica perante o discurso alheio." (1977a: 87).

Corolário deste novo projecto tornou-se, de facto, a abertura da aula de língua materna à pluralidade de discursos¹⁴, o que não significava apenas a abertura da escola aos discursos produzidos no seu exterior, mas também a análise dos discursos nela

¹³ As comunicações em Congressos e Encontros, apesar de extremamente úteis e profícuas, eram de difícil acesso à maioria dos docentes. Muitas vezes só a posterior publicação das actas facilitaria o acesso de todos às suas novidades. É, contudo, inegável que foram surtindo efeito.

¹⁴ A este propósito Maria de Lourdes Dionísio (2000: 70 n.2) recorda "Já em 1969, num Colóquio sobre o ensino da Literatura, organizado no Colégio de Cérisy-La-Salle e dirigido por Doubrovsky e Todorov, Jean Verrier dava conta de novas práticas e novos objectos no ensino das línguas. /.../ Muito antes, nos Estados Unidos da América, logo após a 2ª Guerra Mundial, e com vista a um melhor desempenho social, os *curricula* passaram a privilegiar a multiplicidade de textos produzidos nos diferentes contextos sociais."

produzidos, orais e escritos. E, como sustentam os autores de *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, a "abertura crítica da aula de Português à pluralidade dos discursos constitui a via correcta de realização da integração da escola na vida, na comunidade." (1977b: 154). Assim, as perspectivas abertas pela Linguística vão revolucionar o *corpus* de trabalho e a sua delimitação, instituindo definitivamente o texto (oral e escrito) em objecto de estudo. Atravessava-se, então, nas palavras de Rudolfo Ilari (1973: 8), uma "fase – controvertida e fascinante – da discussão e denúncia dos métodos tradicionais, dos experimentos, das propostas". O ponto de vista linguístico vai, pois, rejeitar a explicação textual definida e consagrada por uma longa tradição, fundamentada, sobretudo, em critérios temáticos, historicistas e estético-literários, substituindo-a por uma leitura com vista à captação do modo de organização e do funcionamento específico de cada discurso na interacção comunicativa.

Na sequência do que vem sendo dito, aplicar a Linguística ao Ensino¹⁵ significava, mais do que delimitar um novo *corpus* de trabalho ou redefinir um objecto de estudo¹⁶, reformular objectivos, tarefas, metalinguagens e metodologias.

"O cerne do problema não se situa, essencialmente, na escolha dos conteúdos a trazer para a aula e a produzir na aula, antes está sobretudo na forma de os utilizar, que implica uma passagem de uma análise de conteúdos a uma análise de discursos, vendo na pluralidade de discursos várias formas de recriação do real." (F. I. Fonseca e J. Fonseca, 1977b: 148).

¹⁵ Repare-se, a partir das palavras de Fernanda I. Fonseca (2000b: 16), como vinte anos mais tarde o problema parece continuar em aberto: "O tipo de abordagem que reputo mais adequada e melhor apetrechada teoricamente para disponibilizar ao professor de língua materna um contributo tão decisivo é aquela que toma a unidade *texto/discurso* como unidade originária do funcionamento da língua; que encara como inseparáveis uma teoria da actividade verbal e uma teoria da análise das línguas; que consagra como parte integrante do seu objecto o estudo das *condições de uso da linguagem*, reconhecendo que o sistema formal das línguas está marcado, na sua organização interna, por uma adequação a essas condições de uso."

¹⁶ Tónica de vários trabalhos desenvolvidos pelos linguistas F. I. Fonseca e J. Fonseca tem sido a necessidade de determinar o próprio elemento materializador da comunicação, a língua, em objecto de estudo da aula de língua materna. Sobre este aspecto, saliente-se que uma versão programática de 1972, que curiosamente nunca chegou a ser experimentada, já a instituiu a própria língua em objecto de estudo. Por esta razão se dava conta, no referido texto programático, da posição de vantagem e de responsabilidade da disciplina de Português, na medida em que "*a Língua que é em todas [as disciplinas], ou quase todas, veículo de conhecimento, só nela é objecto de estudo.*" (*Programas -1º Ano após o CPES*, 1972, pág. 26). Como se explica então que este programa, contendo esta e outras propostas de concepção mais moderna, nomeadamente o desenvolvimento de uma competência metalinguística e, inclusive, a contemplação de discursos vários nas matérias a estudar, não tenha sequer entrado em experimentação?

Constata-se que as primeiras ressonâncias das teorias linguísticas surgem, ainda que embrionariamente, no programa oficial de 1970 (ajustamento ao programa de 1954), nomeadamente pela inclusão do objectivo geral: "*Desenvolver a capacidade de comunicação*" e pela consequente abertura da aula a um *corpus* de trabalho variado. O *Programa do Curso Geral Unificado* de 1975 reitera este objectivo – "*Desenvolver a capacidade de comunicação pelo domínio progressivo da língua portuguesa*" –, e refere a proveniência múltipla dos textos e das matérias a estudar; todavia, o objectivo / actividade (?)¹⁷ "*Verificação de **TEXTO** englobando toda a diversidade de enunciados falados ou escritos – discurso, conversa, frase publicitária, legenda, poema, texto infantil...*", ao qual surgiam subordinados, não era claro quanto ao que se pretendia que se fizesse a partir de um *corpus* assim variado¹⁸. Será lícito concluir que algo falhava nesse momento: ou os contributos da Linguística não eram adequados ao ensino ou o ensino, e mais precisamente a didáctica, não os adaptava convenientemente à prática pedagógica.

Em 1978, a reestruturação feita aos três programas, então designados *Programas do Curso Unificado do Ensino Secundário*, revelou que uma atenção especial recaiu sobre as teorias linguísticas e muitas das alterações incidiam precisamente na correcção e ampliação de conceitos e noções desta disciplina científica. Nos programas então reestruturados continuava a contemplar-se "*toda a diversidade de enunciados falados ou escritos*", reformulando-se, porém, o objectivo a que esses instrumentos de trabalho surgiam definitivamente ancorados: "*Aprofundar e ampliar a noção de texto.*" mais em consonância com o preconizado pela teorização linguística.

Muitos outros conceitos e noções surgiam contemplados apenas, e pela primeira vez, nesta reestruturação. Assim, reiterava-se a comunicação como capacidade a desenvolver e enunciavam-se conteúdos ligados à Linguística Geral: funções da linguagem, níveis de língua, distinção língua oral/língua escrita, noção de texto, relação língua/realidade social, distinção língua/linguagem/fala/discurso, noção de signo linguístico, sintagma/paradigma, eixo sintagmático/eixo paradigmático, entre outros.

¹⁷ Esta indicação surge numa secção do Programa intitulada "Objectivos e Actividades", em que, sem grande critério, se intercalavam uns e outros. Do modo como está enunciado - "Verificação"- será um objectivo ou uma actividade? E questão ainda mais pertinente: o que é "verificação" em termos de aula de língua?

¹⁸ "Na falta de publicações especificamente votadas ao apoio sistemático da aula de Português, os Programas poderiam dar um contributo proveitosos neste domínio. Por enquanto, o que oferecem é muito menos do que seria de desejar." (Verdelho, Evelina, 1977: 162).

Se estas reformulações só poderiam resultar do cada vez maior crédito votado aos contributos da Linguística, o diálogo entre linguistas, professores e entidades ministeriais, a existir, não parecia consistente¹⁹. Assim se explica que estes programas fossem alvo de intensas críticas quer por parte de professores que não sabiam o que fazer com toda aquela nova nomenclatura, quer de linguistas que viam adulterada a sua contribuição.

A "Associação de Professores de Português" promoveu uma sessão para leitura crítica das alterações aos *Programas do Curso Geral Unificado de 1980* (data dos novos ajustamentos ao Programa de 1975 e 1978, que sob este aspecto poucas alterações faziam às versões anteriores), publicando as principais conclusões na Revista *Palavras*, (n.ºs 2/3, 1981). No concernente aos itens programáticos de natureza linguística, denunciava incorrecções de vários tipos, tanto sob uma perspectiva teórica (mistura de terminologias, inadequação de conceitos), como no plano pedagógico-didáctico (ausência de uma sequência que integrasse e desenvolvesse as noções a estudar e a inadequação ao nível etário dos alunos).

No 1º *Encontro de Linguistas Portugueses* (1984), na secção "Linguística e Ensino da Língua materna", onde se fazia um ponto da situação, Maria de Fátima Carvalho Lopes (1984: 246) afirmava:

"É que o percurso correcto da Didáctica do Português deve ser a definição prévia de Objectivos de Educação e de Instrução em 'Português' e só depois parece aceitável descrever os termos e o grau de implicação da Teoria Linguística no Ensino do Português."

e não deixava de relevar a desactualização e a inadequação de vários conceitos da Linguística constantes nos programas oficiais do Curso Geral Unificado.²⁰

Porém, os *Programas de Português A e B – Ensino Secundário* de 1980 traduziam já o reflexo de um amadurecimento sadio de toda esta batalha travada entre Linguística e Didáctica das Línguas. Os objectivos gerais, comuns aos 10º e 11º anos, reveladores de uma dupla orientação da disciplina, pressupunham, a par do

¹⁹ "O diálogo entre a Linguística e a Didáctica de Línguas só será verdadeiramente um diálogo se os dois interlocutores tiverem voz própria, isto é, se a Didáctica assumir a sua especificidade como distância crítica em relação aos contributos da Linguística." sublinha F. Irene Fonseca (1994: 149).

²⁰ A autora referia, a título exemplificativo, as funções da linguagem propostas por Jakobson que, entrando tardiamente nos programas (1978), já estavam numa fase de declínio, dado que, como o sublinhavam vários linguistas, "simplificam em extremo o fenómeno da inter-acção verbal." Constata-se, porém, que só os ajustamentos de 1997, aos programas de 1991, se detêm sobre este conteúdo, propondo o estudo de funções da linguagem alternativas às jacobsonianas. (Cf. *Programas Português A e B*, 1997, pág. 113)

desenvolvimento das competências literárias e críticas, o desenvolvimento de capacidades linguísticas: *"utilizar a língua como sistema de comunicação", "desenvolver a competência comunicativa", "tomar consciência da pluralidade dos discursos e suas determinantes (o texto e o contexto)"*.

No Ensino Básico essas repercussões surgiram mais tardiamente, contudo, mais fundamentadas. E se primeiramente o influxo da Linguística se reduzira, nos programas oficiais, a listas de noções e conceitos da Linguística Geral, estes reflectiam já uma adequada apropriação de conceitos e noções da Pragmática Linguística, sobretudo pela tónica colocada na dimensão social da linguagem e na interacção comunicativa. Assim, nos textos programáticos de 1991, em vigor na actualidade, no domínio *Leitura*, o conteúdo *"Outros textos"*, subdividindo-se, por sua vez, em: *"Intencionalidade comunicativa /adequação comunicativa / processos informativos, persuasivos"*, surge ancorado ao objectivo: *"Apreender criticamente a intencionalidade de mensagens em discursos variados"*, comum aos três anos do ciclo. Abandona-se então definitivamente muita da conteudística proposta nos programas anteriores, com vista ao trabalho sobre o não literário, fundamentada preferencialmente em princípios estético-literários.

Foi neste momento que algumas noções da Pragmática Linguística conquistaram um espaço efectivo nos programas oficiais da língua materna, com vista a uma verdadeira e fundamentada abordagem de uma multiplicidade de discursos. E se é inegável que os primeiros ecos nos chegaram do estrangeiro,

"/.../la classe de français devient, pour les textes oraux /scripturaux qu'elle choisit d'étudier, une classe d'analyse des discours; plus exactement d'analyse de la spécificité des discours." (Peytard, J.,1975: 36).

rapidamente foram desenvolvidos em Portugal. Joaquim Fonseca (1992: 236), no âmbito de uma teoria do Texto/Discurso, não deixa de desenvolver a questão sob uma perspectiva didáctica:

"/.../ a pedagogia da língua não é outra coisa que pedagogia de discursos, visando que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo, e como condição para uma intervenção na realidade social."

Confrontando, agora, a posição tradicional e a dita moderna, e conscientes da função da escola na vida social e cultural dos indivíduos, chega o momento de concluirmos que uma seriação de textos por temas deve ceder a uma seriação de textos (orais e escritos, literários e não literários) emblemáticos de uma multiplicidade de

discursos e que uma leitura ideológica dos mesmos deve ceder a uma análise das especificidades de vários tipos de textos, incluindo o literário. Neste sentido, Vítor Aguiar e Silva (2002: 20) sustenta que: “O texto literário, pela reinvenção da língua, reinventa constantemente o mundo, e reinventa a língua, pois não são processos dissociáveis. Esta capacidade cognitiva e antropológica do texto literário é um factor que, em termos de ensino, deve ser também valorizado, mas não à margem da língua!”.

Assim, o ensino da língua materna deverá ser sobretudo o ensino da língua e mesmo quando o *corpus* escolhido for o texto literário o seu ensino “só é legítimo, válido, frutífero se for feito nesta perspectiva de um aprofundamento, de um enriquecimento, de um refinamento da aprendizagem da língua.” (*ibidem*: 15). E ensinar a língua não poderá restringir-se ao estudo da frase, ao desenvolvimento das competências gramaticais do falante, deverá, pois, alargar-se à exploração dos textos e dos discursos, às dimensões pragmáticas da língua.

CAPÍTULO 2. O texto não literário nos documentos programáticos oficiais

“O melhor do melhor programa está sempre na execução que se lhe der. O mestre suprirá, por seu engenho e esforço, o muito que lhe não vai dito, e dará a melhor realização ao pouco que se lhe sugere. Essa é a sua obrigação – e a sua glória.”

Programa de Ensino Profissional, Industrial e Comercial (1952)

Falar do texto não literário e do seu estatuto no ensino de língua materna em Portugal ficaria incompleto sem fazer uma retrospectiva e proceder a um estudo diacrónico dos objectivos e conteúdos propostos nos Programas de Português que muito nos pode esclarecer acerca do lugar atribuído ao texto não literário no contexto escolar nacional. Movida por este propósito, lancei mão de alguns textos programáticos, aqueles que orientaram o ensino do Português a partir da segunda metade do século XX, o que me permitiu coligir informação e partir dela para uma conclusão¹.

Os Programas analisados (cf. Quadro 1, Anexo I)² são os que se reportam (segundo as designações actuais) ao ensino ministrado pós 1º Ciclo do Ensino Básico até ao actual 11º ano do Ensino Secundário. Sempre que coexistam dois programas, um para os alunos dos Cursos Gerais (CG) e Tecnológicos (CT) outro para os alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas (designações em vigor a partir da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 2001) uma ênfase muito especial será dada aos primeiros. Nesta abordagem, os programas surgirão por ordem cronológica.

¹A leitura e análise destes programas revestiu-se de dificuldades de vária ordem. A primeira delas incidiu no facto de muitos dos textos oficiais não estarem disponíveis nas escolas ou mesmo na biblioteca do Ministério da Educação e, por isso, só o recurso a docentes que leccionaram a disciplina me foi possibilitando a sua compilação; contudo, e esgotadas fontes diversas, alguns dos programas não chegaram a ser encontrados. Não menos difícil de resolver foi o problema que surgiu à volta de alguns textos que, não estando datados, a sua identificação parecia impossível; só a leitura de despachos, ofícios, circulares, decretos ou notas a outros programas (documentos que, sobretudo a partir de 1974, proliferaram) permitiu inserir alguns deles no seu devido lugar na diacronia.

²O Quadro 1 apresenta todos os programas analisados ao longo do capítulo, indicando para cada um a data de aprovação, o ano ou o ciclo a quem se destinavam e o ano lectivo da entrada em vigor. O Anexo contém, para além deste, outros quadros síntese nos quais se destaca os tipos de textos prescritos, no âmbito da Leitura e da Escrita, nos vários programas analisados. A síntese apresentada nos Quadros 3, 4, 5 e 6 cinge-se aos programas dos 7º e 10º anos.

1. 1952 – *Programa de Ensino Profissional, Industrial e Comercial*

1954 – *Programa do Ensino Liceal*

Na década de 50³, e sensivelmente até à década de 70, dois documentos regulavam o ensino do Português: *Programa de Ensino Profissional, Industrial e Comercial* e *Programa do Ensino Liceal*. Públicos diferentes, com objectivos distintos assim o justificavam.

No *Programa de Ensino Profissional, Industrial e Comercial* de 1952⁴, onde se acentuava a dicotomia escritores/profissionais, era clara a orientação para estes últimos: "*a escola técnica não faz escritores - forma profissionais*" e, decorrente deste princípio, apontava-se como finalidade do ensino do português: "*formar o cidadão, elevar o profissional*".

O outro programa, concebido para o Ensino Liceal (1954)⁵, para a disciplina de "Língua e História Pátria" – designação para o 1º ciclo (1º e 2º anos) e substituída por "Português" nos 2º (3º, 4º e 5º anos) e 3º ciclos (6º e 7º anos) –, acentuava, sobretudo a partir do último ciclo, um público que se prepara para seguir estudos superiores. Para estes estudantes previa-se a "*afoiteza permitida pelos conhecimentos do latim*" (esta disciplina surge no currículo a partir do 6º ano).

Estruturados de acordo com o público visado, objectivos e conteúdos da disciplina surgem diferenciados num e noutro programa.

O *Programa de Ensino Profissional, Industrial e Comercial*, dividido em cinco rubricas, apontava na primeira delas (*Leituras*): "*Estimule constantemente nos alunos o gosto da boa leitura e acostume-se a saborear as louçanias de estilo que deixaram em suas obras os melhores escritores de Portugal, antigos e modernos*" não chegando, contudo, a impor autores ou obras a estudar, selecção de que ficavam incumbidos os autores do manual: "*os textos [do livro de leitura] sejam lições de bom gosto*".

O programa para o ensino liceal, nas directrizes que estabelecia, formulava, entre outras, como finalidade para o 2º ciclo: "*Criar nele [no aluno] a admiração pelo*

³ Rui Vieira de Castro, na obra *Para a Análise do Discurso Pedagógico* (1995), abordando, numa perspectiva diacrónica, os programas de Português e estabelecendo como marco do seu estudo os textos programáticos de 1836 (instituição da língua nacional como objecto curricular, na sequência da reforma de ensino de Passos Manuel), refere que os programas de 1948 e 1954 têm já como matriz o de 1936. "A situação definida em 1936, com muito pequenas alterações, vai manter-se até 1947 /.../ A reforma de 1947 define um quadro para o ensino liceal que se vai manter estável durante cerca de vinte anos" (Vieira de Castro, Rui, 1995: 44-45).

⁴ Programa a ser ministrado após o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico.

⁵ Um livro único estabelecia directrizes programáticas para os três ciclos. Note-se que o 1º ciclo, sobre o qual não me debruço, equivale, no ensino profissional, ao Ciclo Preparatório.

valor e beleza das obras dos nossos melhores escritores" e, para o 3º ciclo, era última finalidade: *"Desenvolver o gosto literário, tanto sob o aspecto passivo, como sob o aspecto activo."*

Dado que o 2º ciclo era o momento em que o estudante se dedicava *"à sua iniciação literária"*, as directrizes programáticas apontavam para que os textos fossem escolhidos *"segundo o critério estético, e graduados pelos anos sucessivos da frequência."* A formação literária do aluno, perspectivada pela diacronia, iniciar-se-ia pelo estudo dos autores dos séculos XIX e XX e continuaria, ao longo dos cinco anos, em retrospectiva até à época medieval.

Assim, se compararmos os propósitos e as matérias apontadas na secção *Leitura*, constatamos que comum a ambos os programas é a exclusividade conferida ao texto literário, no cânone de textos a estudar. No programa liceal, lia-se para se adquirir uma formação literária, não deixando de conciliar o prazer estético (*"despertar o gosto pelo literário e artístico"*) com a formação cívica (*"fomentar uma sólida e recta formação"*) e lia-se para se dispor de modelos a imitar. No programa para o ensino técnico, apesar de ser notória uma pretensão para o estudo cronológico (*"os melhores escritores de Portugal antigos e modernos"*), não se aspirava a uma formação literária para o aluno.

Na área da expressão escrita, o programa para o ensino profissional apelava à prática de uma maior variedade de exercícios do que o programa do ensino liceal. Na verdade, neste apenas se indicavam: o ditado, os exercícios de vocabulário, de gramática e a redacção que deveria ir de encontro *"aos interesses espirituais e sociais que no período da adolescência começam a despontar."*

Os programas para a escola técnica previam um percurso de continuidade com o Ciclo Preparatório, momento em que era já preconizado, entre outros, o exercício da *"metódica composição"*, para o qual *"não há que fazer rectificações, senão as que resultam das diferenças de idades, da preparação e dos interesse dos alunos, que agora se encaminham para as profissões que hão-de exercer na vida"*. E relativamente a outras *"espécies de exercícios"*, também recomendadas no programa do ciclo anterior, colocava-se, neste, a tónica na liberdade e autonomia do aluno: *"Sejam os alunos, cada vez mais, a escolher a forma por que preferem expressar-se"*; neste sentido, ao professor caberia aconselhar, despertar o *"gosto e a iniciativa de trabalhos de averiguação sobre assuntos relacionados com o modo de vida que hão-de ter"* e *"suscitar as situações para que o escrito surta da realidade"*. Ainda no âmbito da

escrita, os programas sugeriam já que se praticasse uma metodologia da interdisciplinaridade: "*A aptidão para o Desenho [...] agora lhes sirva para melhor representação do observado ou lido*", com vista à produção de: "*cartazes, anúncios e reclamações...*". O programa encerrava com o incentivo a outras práticas de escrita utilitária, decorrentes da actividade profissional em vista: redacção de relatórios, entrevistas a patrões, memoriais, requerimentos, jornal da turma, anuário, não deixando de se sublinhar que esta constituía uma actividade "*aparentemente subsidiária, que a Escola tem desdenhado compulsar*", contudo, enfatizava o programa, "*Cultive-se também*".

1.1. 1970 – Programa do Ensino Liceal

1971 – Programa dos Cursos Gerais do Ensino Técnico

Decorrente da reforma do sistema educativo, levada a cabo pelo ministro Inocêncio Galvão Teles (unificação do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico), tinha surgido, em 1968, um *Programa de Língua Portuguesa*, destinado aos alunos que iriam cumprir a escolaridade obrigatória, alargada, na sequência da reforma, de quatro para seis anos. Este programa destinava-se, assim, aos alunos do CPES – *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*⁶ – (alunos que tinham concluído o ciclo da instrução primária) e substituíu tanto o programa do 1º ciclo do ensino liceal como o programa do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, constituindo, pois, habilitação necessária para o ingresso em qualquer dos dois ramos do ensino secundário.⁷

Assim, nos anos 70, procedeu-se a uma reestruturação do *Programa do Ensino Profissional, Industrial e Comercial* (1952) e do *Programa de Português do Ensino Liceal* (1954); este no ano lectivo 1970/1971 e aquele nos anos lectivos de 1971/72 e 1972/73 (este último ajustamento nunca chegou a ser experimentado).

A reestruturação impunha-se na medida em que estes programas se destinavam, agora, aos alunos que prosseguiam os seus estudos depois do CPES, devendo, por isso, surgir em conformidade com o programa do Ciclo Preparatório para o que não tinham sido concebidos.

⁶Rui Vieira de Castro (1995: 45) sublinha: “as primeiras modificações realmente significativas [relativamente à reforma de 1947] são introduzidas com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), em 1968”.

⁷ Cf. Diário do Governo, I série, Número I, Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967.

Nas instruções, visando os alunos que iniciavam os estudos liceais em 1970/71, salientava-se que, *"embora o conteúdo do programa não mude, é na actuação pedagógica que devem ser adoptados novos métodos, formas e processos"*.

Alertava-se, primeiramente, para alterações da nomenclatura gramatical (aprovada no Diário do Governo, Abril de 1967). Preconizava-se que o aluno, elemento activo no processo de ensino/aprendizagem, fosse valorizado nas vertentes criativa e crítica.

Na esteira do Ciclo Preparatório, este programa conferia um lugar de destaque à oralidade, contemplada em vários aspectos (leitura, correcção dos desvios fonéticos, arte de dizer e elocução), todos amplamente desenvolvidos nestas instruções. Relativamente aos objectivos gerais, referia: *"aproximadamente os mesmos a que visa o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, durante os dois anos do Ciclo Preparatório"*. Aproximadamente o mesmo seria também o preconizado no *"domínio da iniciação e exercitação da análise literária"*, devendo, neste ciclo, ajustar-se à idade, interesses e aptidão dos alunos.

Na área *Escritas*, considerava-se basilar, no actual ciclo, o exercício da redacção, para o que muito contribuiria *"A leitura de bons autores e a análise ideológica e estilística dos textos"*, aliada à intervenção mais imediata do professor, que deveria proceder à *"análise cuidada do tema proposto"*, à elaboração dum plano e ao enriquecimento dos meios de expressão. No item consagrado à *"Imprensa e Correspondência Escolares/Outras tarefas"*, fazia-se apelo à metodologia da interdisciplinaridade, envolvendo agora todas as disciplinas do currículo e não apenas o Desenho, com vista à realização de: relatórios de visitas de estudo, reportagens, intercâmbio epistolar com liceus de outras cidades, artigos sobre os vários assuntos a publicar no jornal da turma, ou do ano, ou do liceu, contos originais, monografias, etc.

Para o ano lectivo 1971/1972, e para os alunos que ingressavam nos então designados *Cursos Gerais do Ensino Técnico*, determinava-se como base, e nas suas linhas gerais, o *Programa do Ensino Profissional Industrial e Técnico*, de 1952, estabelecendo-se alguns ajustamentos e concretizando-se *"determinados aspectos que [nos programas de 1954] eram apenas sugeridos"*.⁸

⁸ No ano lectivo seguinte (1972), uma Circular chegava às escolas reiterando a reestruturação então iniciada e fundamentando-a, evocando os seguintes aspectos: "o prematuro início da formação declaradamente profissional, o nível insuficiente e cultura geral proporcionada até aos 15 anos e a elevada ocupação horária resultante do tempo a trabalhar oficiais". Decorrente da experiência pedagógica em curso, esperava-se *"assegurar [aos alunos do ensino técnico] a continuação dos estudos em igualdade de circunstâncias com as dos estudantes do actual ensino liceal"*. Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional, Circulares 2ª Rep., Série A, n.º 3/72 e 4/72, 14 de Julho de 1972.

De facto, o que se podia ler neste "Programa da Disciplina de Português", como então se intitulava, era uma longa lista de leituras que se passavam a especificar: para o 1º ano, *"trechos em prosa e verso de obras de literárias de autores portugueses dos séculos XIX e XX, sendo vantajoso que esses textos sejam seleccionados seguindo uma ordem cronológica de autores e épocas literárias"*. Para o 2º ano, e de acordo com uma antologia com nótulas de história da literatura que acompanharia o processo de ensino/aprendizagem, preconizava-se que a formação do aluno prosseguisse com o estudo do Romantismo e terminasse com a leitura de *"Tendências contemporâneas"*. Reservados ao 3º ano ficavam textos de: Poesia Trovadoresca e Palaciana, Fernão Lopes, Gil Vicente, Camões – lirismo tradicional, clássico e poesia épica –, João de Barros, Fernão Mendes Pinto, Francisco Rodrigues Lobo, Padre António Vieira, etc., concluindo com o estudo de Bocage.

No que à *"Composição escrita"* dizia respeito, salientava-se a prática da composição escrita ao que se acrescentava: *"Fomenta-se, ainda, a redacção de relatórios, requerimentos, cartas particulares, nos dois primeiros anos e de correspondência comercial muito simples no último ano."*

O que se torna evidente a partir destas alterações foi a tentativa de aproximação do *Programa do Ensino Profissional, Industrial e Comercial* ao *Programa de Português do Ensino Liceal*.

2. 1974 – Programa Português - Ensino Técnico, Português Curso Geral e Português Curso Complementar

Em 1974, momento de grande instabilidade política e social, na sequência da revolução de Abril, assistiu-se à súbita suspensão da Reforma do Ensino Educativo então em curso, conhecida por "Reforma Veiga Simão". Outra repercussão da movimentação revolucionária, ao nível do ensino, traduziu-se na publicação, em 1974, de um "Programa de Português – Ensino Técnico", apresentado como uma "solução de emergência", destinado ao ano lectivo de 1974- 1975. Assiste-se aqui à primeira ruptura com os programas de 1952⁹.

⁹ Em palavras de Vieira de Castro (1995: 46), "Após o 25 de Abril de 1974, e até ao despoletar da reforma do ensino educativo em 1986, as alterações curriculares ocorreram de um modo fragmentário, pontualizado, às vezes contraditório, em relação com o próprio processo de implantação e consolidação do novo regime."

Este “programa” começava por relevar a desactualização dos programas da década de 50, nomeadamente pelo facto de se destinarem a “alunos de condições sócio-económicas injustas”. Então, com o objectivo de libertar esses alunos *“da situação discriminatória que as estruturas sócio-económicas lhes impuseram”*, apresentava-se este trabalho, que se sublinhava não constituir um novo programa, mas *“uma solução de emergência, uma espécie de desmontagem de sistema, desmontagem essa que dê abertura a uma real reestruturação.”*

Sublinhava-se, neste trabalho, uma selecção de textos feita a partir das “linhas das inquietações dos jovens” e colocava-se em causa a pertinência da arrumação cronológica de obras ou autores a estudar que, muitas vezes, *“marginalizavam o jovem com assuntos passadistas de falsa importância histórica”*.

Assim, o programa propunha temas organizadores da aprendizagem, que se prestariam a leituras de textos literários variados, alheios à preocupação de uma seriação diacrónica. Para a abordagem desses textos, preconizava-se o *“seu aspecto formativo humano”*, sem deixar *“de relevar, claro está, os valores estéticos dentro dos princípios de uma estilística vivificante que sirva de apoio à compreensão.”*

E o programa desenvolvia-se tecendo uma série de considerações às restantes rubricas do programa visado. Entre outros aspectos, discordava-se da escrita de cartazes, anúncios e *reclamos* dado que *“isso pode ser um elemento de empobrecimento em vez de valorização: é um terreno escorregadio que exigirá uma interligação com a disciplina de Desenho, pelo menos.”*. Do mesmo modo, a escrita de cartas comerciais era encarada como uma actividade inútil, na medida em que quem *“souber pensar com clareza e poder de síntese, saberá expressar o conteúdo de uma carta comercial”*; contudo, apelava-se: *“Saiba-se escrever uma notícia de jornal, por exemplo, um comunicado, ver o título adequado às suas implicações ideológicas”*.

Vemos, pois, que este “programa”, prevendo alterações radicais, nomeadamente pela sugestão de abordagem dos conteúdos programáticos subordinados a temas em detrimento do critério cronológico, continua a colocar a tónica no estudo do texto literário. Desvaloriza práticas de escrita de textos não literários assim como a própria estratégia da interdisciplinaridade.

No mesmo ano, surgia um outro documento programático, intitulado *Português – Ensino Liceal – Programa para o ano lectivo 1974-1975*, subdividido em *Português Curso Geral* e *Português Curso Complementar*. Fundamentavam-se as alterações operadas na “frequência de respostas aos inquéritos emanados do MEC pela Comissão de Estudos da Reforma Educativa”.

Relativamente ao *Programa do Curso Geral*, definiam-se cinco objectivos e apresentava-se um “*Esquema Programático*” estruturado em cinco rubricas – *Noções de carácter linguístico – O léxico, A gramática da língua, Problemas de estilo e Actividades de expressão*. De seguida, contemplava-se para cada ano (1º, 2º e 3º) os conteúdos a leccionar e concluía-se o programa com “*Observações e sugestões didácticas*”. Nesta parte, descriminavam-se e explicitavam-se os conteúdos a leccionar em cada uma das rubricas apresentadas e fundamentava-se o ano a que estavam associados. E é no concernente à rubrica “*Problemas de estilo*” que, tecendo-se considerações sobre as noções de “*norma linguística*” e “*português padrão*”, se incita o “*confronto entre textos das duas naturezas – não literário e literário – que, para maior eficiência pedagógica, versem conteúdo ou temas similares*”. Na última rubrica programática, “*Actividades de expressão*”, porque se quer “*libertar o estudo da língua duma perspectiva cronológica impositiva, fatigante e revelada ineficaz*.”, sugeria-se a organização das leituras feita a partir de temas motivantes de actividades. Por fim, distinguiam-se os “*Textos de leitura intensiva*”, sobre os quais apenas era dito: “*Os textos da Selecta adoptada pela escola ou outros*”, e os “*Textos para leitura seguida*”, a escolher pelo professor a partir de uma lista. Ainda nesta rubrica e a propósito da expressão dos alunos, actividade subsequente à leitura, previa-se o sumário, o resumo, o reconto, o registo ou a tomada de notas.

No *Programa do Curso Complementar* apresentavam-se, em “*Observações prévias*” e fundamentadas nas respostas aos inquéritos emanados do MEC, as grandes alterações levadas a cabo neste programa – inclusão de uma breve introdução ao estudo da Literatura, assinalável redução das rubricas relativas a obras e autores menos representativos do ponto de vista estético-literário e introdução de obras (sugeridas nos referidos inquéritos) consideradas significativas da Literatura Portuguesa do século XX.

Estas “*observações*” antecediam a “*Definição de objectivos*”. Neste item, indicavam-se como actividades prioritárias “*ensinar a ler e cultivar o gosto pela leitura*”. Sublinhava-se ainda que a análise de texto é “*a actividade nuclear do estudo*”.

da língua e da cultura portuguesas”, pelo que permitirá ao aluno desenvolver “*não só o espírito crítico, como também a sua capacidade criativa.*”.

Assim se compreende que a primeira rubrica do “*Esquema Programático*” se intitule “*Introdução ao estudo do texto literário*” e a segunda “*O texto literário*”.

A primeira subdivide-se em dois pontos: “*a língua como instrumento de comunicação*” e “*o texto literário*”. No primeiro deles, e em consonância com as perspectivas da linguística, elencavam-se noções como: *o oral e o escrito, sincronia e diacronia, os níveis de língua, o literário e o não literário, norma e desvio, denotação e conotação, o texto literário e o estilo*. Outros conceitos, estes do âmbito da teoria e crítica literária, surgiam no segundo ponto – *prosa e poesia (caracteres distintivos), formas naturais da literatura, géneros literários*, entre outros.

A segunda descrimina as obras a estudar ao longo da cada ano, o que resulta numa longa lista de história literária organizada diacronicamente.¹⁰

3. 1975 – Programa do Curso Secundário Unificado

No ano 1975, na sequência de profundas alterações políticas, económicas e culturais da sociedade portuguesa, e porque o sistema de ensino visou adaptar-se às exigências conjunturais, procedeu-se a uma reestruturação do Ensino Secundário. Aspirando à democratização das estruturas curriculares, marcadas até então por “*distinções discriminatórias traduzidas na multiplicidade de cursos e vias*”, impôs-se a “*implantação de troncos comuns*”. O programa que então emergia¹¹ vinha concretizar uma aspiração já antes anunciada - a unificação do ensino secundário - e destinava-se ao *1º ano do Curso Secundário Unificado* (actual 7º ano). Assim concebido este programa rompia definitivamente com a dualidade ensino liceal / ensino técnico.

O programa estruturava-se em “*Objectivos Gerais*”, “*Objectivos e Actividades*”, “*Sugestão de Núcleos Temáticos*”, “*Instrumentos Didácticos*” e “*Bibliografia*”.

Nos “*Objectivos Gerais*”, propunha-se “*uma pedagogia do trabalho*” capaz de “*desenvolver atitudes e capacidades que criem um espírito de alerta e de intervenção constantes, frente às transformações e pressões do mundo em que se vive*”.

¹⁰ Sobre este programa, Evelina Verdelho (1977: 159) afirma: “esta disciplina, dita de português, é uma disciplina do texto literário escrito em língua portuguesa, e mais precisamente, tem como objectivo o conhecimento da literatura nacional.”.

¹¹ Este programa foi alvo de uma reestruturação no ano lectivo 1978/79 e sofreu novas alterações em 1980/81, mudando a própria designação, primeiro, para *Curso Unificado do Ensino Secundário* e, por último, para *Curso Geral Unificado*.

Enumeravam-se de seguida os cinco objectivos fundamentais da disciplina, que acentuavam: a capacidade de comunicação, o gosto de ler, a expressão livre e a criatividade, a análise crítica e a sensibilização aos padrões estéticos.

Na secção "*Objectivos e Actividades*", em que, sem grande critério, se intercalavam uns e outros¹², podia ler-se: "*Verificação de **TEXTO** englobando toda a diversidade de enunciados falados ou escritos - discurso, conversa, frase publicitária, legenda, poema, texto infantil...*" e preconizava-se a "*Análise da estrutura de textos orais e escritos com incidência, para trechos e obras completas, na narração e descrição*". Mais à frente, na rubrica "*Instrumentos Didácticos*", insistia-se, novamente, na múltipla proveniência de textos a estudar: "*/.../trabalhos de alunos, imprensa, publicidade, selectas, obras completas*". E para a consecução dos objectivos previstos, sugeriam-se seis obras de entre as quais se seleccionaria uma ou duas para leitura integral.

A escrita surgia sob a designação "*Processos e Técnicas*"¹³. Sob a alçada da primeira designação, "*Processos*", contemplando também a expressão oral, cabia a "*elaboração*" de: registos, actas, relatórios, sumários, recortes e resumos. A segunda designação, "*Técnicas*", subdividida, por sua vez, em "*realização*" e "*redacção*", agrupava na primeira delas: cartas, exposições, requerimentos; e na última: composições livres (poesia, conto, dramatização).

Nos anos imediatamente seguintes publicavam-se os programas para o 2º e 3º anos do Curso Secundário Unificado.

3.1. 1978 – *Programas para o Curso Secundário Unificado*

O programa de 75 foi alvo de uma reestruturação no ano lectivo 1978/79, a partir do que passou a constituir com os outros dois programas um bloco único.

O novo documento formulava, então, dois objectivos gerais para o *Curso Secundário Unificado*: "*Auxiliar o aluno na construção do seu "eu" individual, pelo domínio progressivo da língua que emprega/.../*" e "*Desenvolver no aluno a capacidade de comunicação/.../*".

Para o primeiro ano do curso, os objectivos eram formulados, grosso modo, ao nível do conhecimento (*entender /tomar consciência*), para os anos seguintes, colocava-se a tónica no nível da compreensão. Os conteúdos programáticos, distribuídos pelos

¹² Sobre este aspecto, cf. capítulo anterior, página 31.

¹³ Saliente-se que o que fundamenta a utilização desta terminologia diferenciada não é explicitado, e assim enunciado não se torna perceptível.

três anos do curso, contemplavam noções da teorização linguística, até então omitidas. Para o 7º ano, indicavam-se, por exemplo, o esquema da comunicação, algumas funções da linguagem, código oral e código escrito, níveis de língua; para o 8º ano, sincronia/diacronia, outras funções da linguagem e diferentes tipos de discurso; para o 9º ano, relação língua/realidade social, distinção língua/linguagem/fala/discurso, noção de signo linguístico (significado/significante/referente), sintagma/paradigma, eixo sintagmático/eixo paradigmático.

Relativamente à proveniência de textos a estudar, e para o 7º ano, retomava-se o preconizado no programa de 1975, isto é, toda a diversidade de enunciados falados ou escritos, remetendo, nesta versão, para o objectivo: *"Aprofundar e ampliar a noção de texto"*. E, na secção *"Instrumentos Didácticos"*, repetia-se o anunciado no programa de 75.

Ao nível deste curso, era o do 8º ano aquele que contemplava o estudo do texto não literário e sua especificidade. Um dos conteúdos programáticos assentava mesmo na distinção literário/não literário, conotação/denotação e sugeria-se como actividade a *"análise comparativa de dois textos (literário e não literário)"*; outro conteúdo focava: *"Características e diferenças da linguagem literária / jornalística / publicitária / técnica"*, prevendo como actividade a *"Recolha e análise de textos extraídos de jornais, revistas, circulares, panfletos e anúncios publicitários"* e a *"Observação e análise de 'graffiti'"*. Ainda no âmbito da leitura, outro objectivo realçava o *"Desenvolvimento da sensibilidade estética"* ao qual se associavam conteúdos específicos do texto poético (ritmo, musicalidade, figuras de estilo, etc.); outro remetia para a dinâmica do texto narrativo (construção da personagem, pontos de vista do narrador, etc.), subordinado ao objectivo: *"Verificar que um texto possui uma determinada estrutura e corresponde a uma das múltiplas realizações que a língua permite"*.

Constata-se, no entanto, que o último objectivo, e único a remeter para a produção, se circunscrevia ao literário: *"Criar textos no domínio do literário"*, ao que correspondia um vazio na coluna dos conteúdos.

No 9º ano, o aluno, já possuidor de um domínio "satisfatório" das estruturas da língua, segundo os autores do texto programático, deveria, por conseguinte, apropriar-se de *"dados culturais e literários que lhe facultem uma visão diacrónica de alguns temas mais frequentes em autores portugueses"*. Enumeravam-se, de seguida, *"textos de estudo obrigatório"* - uma obra integral narrativa ou dramática de autor do século XIX ou XX; uma obra integral de Gil Vicente e fragmentos discriminados d' *Os Lusíadas*. Uma lista, mencionando vinte e uma obras, era ainda apresentada devendo ser

interpretada como uma proposta para posterior selecção. Perante estas directrizes, sugeria-se mesmo que se suspendesse o uso da selecta.

Comum aos três anos do Curso Unificado continuava a sugestão de núcleos temáticos "*motivantes de actividades*", que seriam seleccionados de acordo com: as realidades vividas, o nível etário dos alunos e as matérias das restantes disciplinas. Porém, assim concebido, este texto programático aproximava substancialmente este 9º ano do Curso Complementar e afastava-o dos outros dois anos do curso unificado em que se integrava.

3.2. 1980 – *Programas para o Curso Geral Unificado*

Em 1980, os programas dos três anos do *Curso Unificado* foram sujeitos a ajustamentos. Os programas reestruturados, então designados *Programas do Curso Geral Unificado*, estruturados em três versões sucessivas¹⁴, modelaram finalmente o ensino da Língua Portuguesa até 1991.

Nos ajustamentos de que foram alvo verificaram-se, a par de especificações de conceitos e/ou conteúdos, algumas supressões e, por vezes, aditamentos (cite-se como exemplo o número das estâncias a estudar de *Os Lusíadas*, agora ampliadas). Abdicava-se da estrutura em grelha anteriormente adoptada, em que objectivos, conteúdos e sugestões de actividades e meios se correspondiam.

O item "*Objectivos gerais*" era agora substituído por "*Objectivos globais*". Dos oito objectivos formulados, cinco focalizavam o desenvolvimento da personalidade, das capacidades de reflexão, da formação do espírito crítico, do estímulo da criatividade e da personalidade; aludindo os restantes três ao desenvolvimento de uma competência ("*Desenvolver a 'competência' e facilitar a 'realização'*")¹⁵, do poder da comunicação e da sensibilidade ao texto literário.

¹⁴ "Um tentativa de adequação aos novos tempos gorou-se e, em 1980, a revisão dos programas do Unificado resultou não num projecto coerente mas numa acumulação de conteúdos sem articulação nem sequência lógica que serviu para lançar ainda mais a confusão nos professores quando estes tentavam confrontá-los com as propostas alucinantes que os autores dos manuais lhes faziam." (Moita, Maria das Mercês, 1989: 28)

¹⁵ Se este objectivo, assim, enunciado, nos pode fazer crer que a noção de *competência comunicativa*, tal como é entendida pela linguística, tenha entrado para o contexto escolar, a leitura da globalidade do documento programático deixa-nos sérias dúvidas sobre a inclusão desse objectivo. De facto, em termos de conteúdos, este programa nada acrescenta em relação aos programas anteriores. A este propósito, Maria de Lourdes Dionísio (2000: 69-70) sublinha: "apenas assistimos a uma apropriação redutora de termos. /.../ Esta apropriação não significa necessariamente, em nossa opinião, uma pedagogização dos conceitos, talvez um 'novo riquismo conceitual' e adaptação aos tempos que acabará por encontrar continuidade na mesma noção de competência."

Nos objectivos gerais formulados para o 1º ano do ciclo (7º ano) colocava-se a tónica na *"obtenção de uma comunicação cada vez mais correcta"*, na afirmação individual e social dos educandos para o que muito contribuiria o *"domínio da língua"* e no *"contacto com trechos de autores portugueses dos séculos XIX e XX bem significativos do campo da literariedade [...] lhes sirva de modelo e ponto de partida para exercícios vários de expressão escrita e oral ou de estrutura da língua."* Esta consideração era reiterada no programa do 8º ano, ao que se juntava o objectivo *"salientar o lado estético dessa comunicação"*.

O item *"objectivos gerais"* foi substituído, no 9º ano, por *"Princípios orientadores"*, em que se salientava a obtenção de uma panorâmica literária diacrónica, que possibilitasse ao aluno integrar textos e autores estudados, ao longo do todo o ciclo, na época e géneros literários respectivos.

Para o 7º ano, os textos a estudar circunscreviam-se aos textos literários¹⁶, o que, relativamente ao programa de 1975 e à reestruturação de 1979, deixava esta versão substancialmente empobrecida. De facto, em ambos se havia enfatizado o estudo de textos/discursos variados. Assim se compreende que a rubrica *"Instrumentos didácticos"* tenha sido substituída, nestes ajustamentos, por *"Obras de Leitura integral"*. A reestruturação mantinha as sugestões do programa de 1975, agora, a lista de obras sofria alterações: são eliminadas quatro obras e acrescentadas três.

No atinente à expressão escrita, era mencionada apenas a *"redacção escolar"* à volta da qual se teciam algumas considerações sobre a selecção de temas e normas de correcção.

Não reformulada, mas substancialmente desenvolvida, surgia, nesta versão, a *"comunicação"* e, no tópico *"Consolidação do conhecimento de noções"*, enumeravam-se: esquema da comunicação, funções da linguagem, níveis de língua, realização da mensagem e concluía com personagens. Pormenorizavam-se, de seguida, os conteúdos a estudar ao nível da estrutura da língua.

De entre os cinco objectivos específicos formulados, agora, para o 8º ano, e na linha da reestruturação programática, persistia-se na distinção literário/não literário, na riqueza e expressividade da linguagem utilizada, na sua plurissignificação e na

¹⁶ Relativamente a este aspecto, salguarde-se a opção de cada professor que poderia, ou não, proceder, na selecção dos textos, a uma colagem com o anteriormente publicado, dado que não existem no programa indicações num ou noutro sentido. Na verdade, esta concepção tripartida do programa deixa, em muitos aspectos, ao bom senso de cada professor a decisão sobre o que deveria ou não leccionar.

importância da conotação; o quarto deles remetia para a "*elaboração obedecendo a estrutura*" e o último para a "*estrutura e mecanismos da língua no próprio campo da literariedade*".

Na estrutura adoptada neste programa – itens seguidos de tópicos – quatro itens se destacavam: "*Comunicação*", "*Estrutura da Língua*", "*Obras de leitura integral*" e "*Observações*". Ao primeiro, associavam-se os tópicos: funções da linguagem, linguagem e tipos de discurso, texto literário e não literário, denotação e conotação, noções básicas de versificação, narrador, narratário, noções de ritmo, musicalidade, etc., que em nada alteravam os conteúdos previstos na versão anterior. A lista de obras para leitura integral foi reduzida nestes ajustamentos, passou-se de dezoito obras e catorze autores para seis obras e seis autores. Nas "*Observações*" previa-se que continuassem pertinentes as observações feitas no ano anterior, devendo apenas ser ajustadas aos objectivos agora enunciados.

Os ajustamentos para o 9º ano incidiam, como já referi, na especificação das estâncias a estudar da obra *Os Lusíadas*, e, nesta versão, a lista de obras para leitura integral foi abreviada para cinco.¹⁷

4. 1979 – *Programas do Curso Complementar*

Poucos anos mais tarde, mas ainda na década de setenta, assiste-se, ao nível do complementar, a uma tentativa de instituir um programa único de *Português* destinado a todos os alunos. Um programa de *Literatura Portuguesa* seria administrado adicionalmente aos alunos dos Estudos Humanísticos.¹⁸ Esta tentativa saiu gorada imediatamente após um ano único de experimentação levada a cabo em apenas algumas escolas do país.

No ano lectivo seguinte, 1979/1980, retomavam-se dois programas distintos, com orientações diversas, um para os cursos científicos, áreas A-B-C-E, com 3 horas semanais; outro para os cursos humanísticos, área D, com 5 horas semanais. Esta foi a

¹⁷ À volta destes programas gerou-se uma intensa discussão, dinamizada pela Associação de Professores de Português, movendo professores dos Ensino Primário e Unificado. Algumas das conclusões foram posteriormente publicadas sob o título: "Programas de Português: Algumas Reflexões Críticas", in *Palavras*, n.ºs 2,3, 1981. Esta revista serviu ainda de veículo a outras considerações sobre estes programas (Cf. *Palavras*, n.ºs 8, 10).

¹⁸ Apesar de empreender um grande esforço, não me foi possível encontrar estes programas. Esta dificuldade explica-se pelo facto de estes terem sido utilizados com carácter meramente experimental em apenas algumas escolas do país.

orientação dos cursos do secundário que acabou por vigorar até ao ano lectivo 2002/20003, entretanto sob as designações *Português A* e *Português B*.

O primeiro deles chamava a atenção para o público a quem se destinava, jovens que, visando ingressar em cursos superiores ou na vida profissional, deveriam "*saber utilizar a língua com correcção e segurança e, por meio dela, conhecer e difundir uma cultura*".

Os objectivos gerais, comuns aos 10º e 11º anos, eram reveladores de uma dupla orientação da disciplina. Por um lado, pressupunham o desenvolvimento de capacidades linguísticas – "*utilizar a língua como sistema de comunicação*", "*desenvolver a competência comunicativa*", "*tomar consciência da pluralidade dos discursos e suas determinantes (o texto e o contexto)*"; por outro, o desenvolvimento do espírito crítico, da sensibilidade estética e da actividade de criação – "*exercer o seu juízo crítico face ao mundo que o rodeia; à criação linguística em geral, à criação literária em particular; captar valores culturais e estéticos pelo desenvolvimento da sensibilidade ao texto literário*". No que respeita à criação, essa inscrever-se-ia no domínio da produção do texto literário.

O programa seguia com: "*Objectivos e conteúdos programáticos*", "*A língua e a sua estrutura*", "*A língua como fonte de recursos estilísticos*", "*A língua e a sua génese*", "*A língua e a sua cultura literária*", "*Autores e Obras*", "*Indicações Metodológicas*" e terminava com "*Bibliografia*".

Na primeira rubrica, e porque nela se enfatizava a língua enquanto instrumento de comunicação, era feita referência aos meios de comunicação (suportes materiais de grande difusão e factor de uniformização da língua e da cultura) dos quais o aluno deveria reconhecer a importância.

Para dar cumprimento aos objectivos expressos, apresentava-se como objecto de análise o texto não literário (orais e escritos) e o texto literário, a seleccionar a partir de uma longa sugestão de obras e autores.

No âmbito da expressão escrita, distinguindo-se entre "*produção*", "*transformação*" e "*criação*", remetiam para a primeira os "*textos relacionados com a actividades da vida quotidiana: requerimento, carta, relatório, exposição*".

É, sobretudo, no 11º ano que o predomínio do texto literário é evidente no cânone de textos. Neste sentido, enumerava-se uma longa lista de matérias a estudar, cujo critério era o percurso histórico, iniciando no mais antigo – textos medievais –

rumo ao mais recente – Cesário Verde, Fernando Pessoa e "*algumas tendências literárias do século XX*"¹⁹. E dado que os objectivos gerais coincidiam na totalidade com os propostos para o 10º ano, realçava o programa em análise que os textos a seleccionar deveriam ser representativos da "*existência de uma pluralidade de discursos, muitas vezes concomitantes na obra literária*".

Na rubrica "*Prática da Língua*", para a qual se previa "*atenção e exigência muito especiais*", justificavam-se as actividades indicadas – texto-síntese, correspondência (resposta a anúncio, petição de emprego), currículo, *memorandum*, relatório, exposição, dissertação – pelo facto de visarem "*colmatar deficiências*" e "*proporcionar uma prática interdisciplinar que, por sua vez, irá ao encontro de exigências da vida futura*".²⁰

5. 1991 – Programas de Língua Portuguesa – 3º ciclo do Ensino Básico

No seguimento de uma nova reforma do sistema educativo, são publicados em 1991 novos programas para a disciplina de "Língua Portuguesa", destinados ao 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), estipulado então como escolaridade obrigatória. Acompanhavam estes programas os *Planos de Organização do Ensino-Aprendizagem*, onde se explicitavam *Conteúdos*, *Processos de operacionalização*, *Indicações metodológicas* e *Sugestões bibliográficas*. Posteriormente (1992) foi disponibilizado um conjunto de *Materiais de Apoio aos Novos Programas*, contendo propostas de actividades diagnósticas, exemplos de materiais e estratégias conducentes à prática da leitura recreativa e da escrita expressiva e lúdica e ainda outras fichas para aplicação dos novos conteúdos veiculados no programa.²¹

¹⁹ Os programas para o 10º e 11º ano, área D, dispoñdo de 5 horas semanais para a disciplina de Português, distribuíam pelos dois anos do curso complementar as matérias concentradas neste 11º ano da área científica. Cf. Ministério da Educação e Cultura – Direcção Geral do Ensino Secundário, *Programa de Português*, Curso Complementar, 10º e 11º ano, Área D, 1979.

²⁰ Este programa assim concebido tornava-se numa lista longa e exaustiva, ao visar que o aluno, e num só ano, procedesse ao estudo de toda a história literária do seu país. Já na década de 70, Jacinto do Prado Coelho (1976: 73), pronunciando-se sobre o ensino da literatura ministrado nas escolas, denunciava "O que há de absurdo no ensino tradicional da literatura, historicista e de cunho positivista, reside, primeiro, no preconceito de que só o estudo diacrónico da literatura é relativamente científico, depois, na desproporção entre o esforço erudito, que se detém nos arredores do texto literário /.../ e a capacidade ou vontade, muitas vezes escassa, de apreensão, análise e apreciação da obra literária como ente estético".

²¹ Na opinião de Vieira de Castro (1995: 217-218). "Estamos, portanto, perante um entendimento do texto programático que traduz, ao nível do discurso pedagógico oficial, uma forte intenção reguladora sobre o contexto de reprodução; esta intenção realiza-se através da explicitação dos resultados desejados com a realização da acção educativa (finalidades e objectivos), do âmbito de intervenção da disciplina (domínios e conteúdos), da organização do contexto de transmissão (orientações metodológicas) e das formas de controlar o andamento do processo de transmissão (avaliação)".

Os objectivos deste programa surgiam formulados em torno de quatro domínios – *Ouvir/Falar, Ler e Escrever* – que se previa serem tratados não como unidades estanques mas sim em interacção. Os conteúdos de cada domínio e os processos de operacionalização correspondentes ("*conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam e realizam os conteúdos*"), movidos por objectivos comuns, surgiam distribuídos, para os três anos, numa grelha que permite uma leitura paralela e, por isso, comparativa das matérias a estudar em cada ano do ciclo.

No domínio do "Ler", subdividido em "*Leitura Reacreativa*", "*Leitura Orientada*" e "*Leitura para Informação e Estudo*", destacava-se, no segundo, uma arrumação em quatro blocos, segundo o critério "*modos naturais da literatura*", associando-se a cada um deles os elementos que lhe são específicos: texto narrativo (acção, ordenação dos acontecimentos, espaço, etc.), texto poético (versificação, verso, estrofe, etc.), texto dramático (personagens, acção, etc.) e, num último bloco, estavam referidos "outros textos".

Este último conteúdo, ancorado ao objectivo: "*Apreender criticamente a intencionalidade de mensagens em discursos variados*", subdividia-se, por sua vez, nos seguintes conteúdos: "*Intencionalidade comunicativa /adequação comunicativa / processos informativos, persuasivos*", comuns aos três anos do ciclo. Os processos de operacionalização prescreviam, em comum para todos os anos do ciclo, apenas o estudo da notícia e da banda desenhada. Ligeiros cambiantes iam surgindo, entretanto, para a consecução do objectivo indicado. Assim, a "*Ler textos e imagens de natureza variada: textos da comunicação social: notícias*", acrescentava-se a "*entrevista*", no 8º ano, e a "*reportagem*", no 9º. O texto publicitário, comum somente aos 7º e 8º anos, era substituído por "*críticas a espectáculos*", no 9º ano. Os "*símbolos de prevenção, rótulos e etiquetas*" passavam do 7º para o 8º ano, assumindo neste a designação mais abrangente "*Instruções várias*" e eram suprimidos no 9º ano. Para os últimos dois anos do ciclo, previam-se ainda "*textos de outras áreas do saber*". Esta rubrica programática terminava com "*Reflectir criticamente sobre documentos seleccionados: comparar textos de origem diferente e de temática idêntica*" (comum aos três anos); "*detectar mecanismos de incitamento ao consumo, em textos publicitários*" (7º e 8º); "*interpretar instruções e textos de outras áreas do saber*" (8º ano); "*distinguir factos de opiniões*" (8º e 9º); "*organizar dossiers de textos da comunicação social sobre temáticas específicas*" era uma actividade reservada ao ano terminal do ciclo.

No final desta secção surgia uma lista de obras da qual se deveriam escolher três a cinco para estudo integral.²²

No domínio "*Escrever*", é perceptível que para a escrita confluem: o prazer – "*Escrita expressiva e lúdica*" – , a norma – "*Escrita para apropriação de técnicas e modelos*" – e o trabalho – "*Aperfeiçoamento do texto*"²³.

Nesta área, era longa a lista de sugestões, incidindo sobre uma grande variedade de textos. Destaca-se, no primeiro grupo, a escrita de cartas motivada por projectos de correspondência interescolar, a escrita de narrativas ou textos com características poéticas, sublinhando-se a pertinência de "*Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos*"; na escrita para apropriação de técnicas e modelos, indicavam-se, entre outros: a carta, o resumo, o guião de entrevista, o texto narrativo em prosa, o episódio (real ou imaginário), a biografia e autobiografia, comum aos três anos; a notícia, o texto de opinião, a crítica e a carta de reclamação confinavam-se aos 8º e 9º anos; a exposição apenas se praticaria no último ano do ciclo²⁴.

6. 1991 – *Programas de Português A e de Português B – Ensino Secundário*

À semelhança do Ensino Básico, também o Ensino Secundário conheceu novos programas em 1991 e, apesar de, ao longo primeira década, terem sido alvo de alguns ajustamentos, têm-se mantido em vigor até ao ano lectivo 2002/2003, no 10º ano, e até 2003/2004, no 11º ano.

Um único livro contemplava o *Programa de Português A e B*. Para ambos os casos, o programa surgia estruturado em duas partes – "*Programa*" e "*Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem*".

²² Focalizando, em simultâneo, os programas do 2º e 3º ciclo, não deixando de se referir ao Secundário, Margarida Vieira Mendes pronuncia-se sobre a escassez de educação literária preconizada pelos novos programas, pois, apesar de longa, a lista de obras apresentada privilegia as posteriores à segunda metade do século XIX e, sobretudo, as do século XX. Assim, afirma a autora (1999: 64): "Não parece saudável para os cidadãos de um país que no momento em que se torna obrigatória a frequência de um terceiro ciclo, se lhes retire o acesso a um tesouro literário e linguístico que é de todos, reservando-o, em rações porventura exageradas, para uma mais restrita parte da população – a que vai frequentar o futuro Secundário". Aponta, ainda, como outra lacuna destes programas "a excessiva orientação conteudística para a chamada narrativa, onde os programas dão infeliz continuidade pedagógica ao império dos modelos de análise estrutural, que se têm revelado demasiado formais e impeditivos da aprendizagem do Português".

²³ Graciete Vilela (1994: 70) afirma: "A inter-relação escrita-leitura é pressentida em todo o processo: a escrita como inscrição é uma leitura, a leitura como construção de sentidos é uma escrita.", pelo que considera que a mudança em relação à pedagogia da escrita está, de facto, anunciada nestes programas.

²⁴ Este programa será analisado com mais detalhe na III Parte, capítulo 1, págs. 158-160.

Na "*Introdução*" ao programa de Português B, reflectia-se, primeiramente, sobre o papel activo e responsável do aluno na gestão do processo de ensino/aprendizagem e nas vantagens que daí adviriam para uma formação integral e autónoma do sujeito. E, neste programa, "*exige-se*" ao professor "*disponibilidade para a partilha de saberes e um acompanhamento constante e próximo do aluno*".

De seguida, teciam-se considerações sobre a importância da língua, enquanto "*elemento mediador da compreensão/expressão oral e escrita, meio de conhecimento, apropriação e intervenção na realidade exterior, sistema de elementos e regras*", o que explicava a responsabilidade da disciplina de Português do Ensino Secundário no "*desenvolvimento integrado das competências comunicativas e linguística*". Era ainda neste preâmbulo que se enfatizava a necessidade de um "*conhecimento reflexivo da língua reconhecido [pelo aluno] como capaz de proporcionar novos e mais adequados instrumentos comunicativos*".

E o núcleo duro do programa passava então a delinear-se: enumeravam-se finalidades (dez) e objectivos (dez) da disciplina. Estes últimos surgiam formulados em torno da oralidade (dois), da leitura (um), da história literária (um), da produção escrita (dois), da competência linguística (dois) e de métodos e técnicas de trabalho individual (dois).

Relativamente aos critérios das leituras, preconizava-se, primeiro: "*diversificação da natureza, proveniência e finalidade dos textos/.../ numa progressão temática condicionada pela maturidade afectiva e intelectual*." e conclui-se esta rubrica com a seguinte indicação: "*No final do Ensino Secundário, o aluno dever ter, numa perspectiva diacrónica, a visão panorâmica clara da literatura portuguesa que lhe permita distinguir e caracterizar, no essencial, épocas, períodos e correntes da nossa história literária e nesta situar os autores e obras lidas*". Ainda no âmbito da leitura, e na secção designada "*Autores*", confrontamo-nos com uma arrumação estruturada pelos modos naturais da literatura, ao que se associavam as especificidades de cada um. Subjacente à organização de leituras, impunham-se temáticas organizadoras, determinantes dos excertos a seleccionar das obras e/ou autores mencionados para cada ano²⁵, seriação que ficava alheia a critérios cronológicos.

²⁵ Leia-se o testemunho de Carlos Ceia (2001: 9): "o programa de Português de 1991 seguia uma lógica de organização temática das obras literárias e culturais. /.../ Entre 1991 e 1997, estudou-se literatura portuguesa da seguinte forma: num só período escolar (dois/três meses), era lida (?) toda a história da poesia portuguesa, desde os trovadores medievais a Eugénio de Andrade, tendo como denominador comum não o percurso histórico (de oitocentos anos!) que se inscreve entre os dois limites, mas uma escolha arbitrária de textos ligados à temática do mar, do amor ou da saudade, conforme os gostos."

Ainda na rubrica da leitura, e na secção "*Distribuição de leituras*", novos sintagmas surgiam associados a duas modalidades de leitura – "*leitura extensiva*" e "*leitura metódica*". Para aquela sugeria-se que o número de textos fosse definido de acordo com interesses e capacidades dos alunos e tendo em conta projectos de leitura individuais ou de grupo. Com vista à leitura metódica, distribuíam-se, por anos lectivos, os conteúdos a estudar.

A secção "*Escrita*", desprovida de indicações relativamente ao ano a que se destinava cada conteúdo ou tipo de texto, estruturava-se a partir dos seguintes tópicos: "*Construção do texto*", "*Escrita expressiva e criativa*", "*Escrita para apropriação de técnicas e modelos*". Nesta área, os programas privilegiavam, mais do que o produto final, as estratégias conducente à produção. Assim, relativamente a tipos de textos a produzir, indicavam-se apenas: o resumo, a contracção, o relatório, a exposição e a dissertação.

Na segunda parte do programa, teciam-se considerações acerca de cada um dos domínios, especificavam-se alguns dos novos conceitos veiculados no programa (leitura extensiva/leitura metódica) e, aí sim, distribuíam-se por anos, os diferentes tipos de textos a produzir pelos alunos.

Nas reflexões sobre a leitura, salientava-se que "*o acto de ler textos (literários ou não) constitui um suporte cognitivo e ideológico privilegiado para viabilizar o desenvolvimento de capacidades gerais*". Seguidamente, e a propósito de experiências de leitura, que se salientava deverem ser diversificadas, na medida em que incentivavam o aluno a conferir mais significação ao que lê, previa-se uma "*aula aberta à pluralidade de discursos*", onde se tornava "*desejável a abordagem de diferentes tipos de texto*". Destacavam-se, assim, os textos não literários, os textos paraliterários e os textos literários. Os primeiros "*vocacionam-se, de preferência, para a reflexão sobre o pensamento, a escolha e o encadeamento dos argumentos, a iniciação nas técnicas e regras de produção textual e na diversidade da pragmática comunicativa*"; os segundos "*para além do significado sociológico sobre que se deverá reflectir, podem contribuir para a iniciação a uma leitura em profundidade, uma vez que permitem facilmente a passagem da fase da compreensão à fase crítica que prepara a abordagem das obras literárias*"; por seu turno, o estudo do texto literário "*contempla o estímulo e o desenvolvimento da reflexão crítica, da sensibilidade estética e da imaginação*".

texto de fulcral importância na formação humana e cultural, o que explicava o relevo a ele conferido nestes programas.

E seria, então, exclusivamente para a leitura extensiva, movida pelo objectivo de *"reunir e confrontar diversos textos (e outros documentos) dotados de coerência temática ou problemática"*, que convergiriam práticas discursivas múltiplas (texto, filme, documento administrativo, imagens, filmes, texto informativo, publicitário, propagandístico, etc). A interacção destes discursos com os textos de leitura metódica deveria ser profícua, conforme se acentuava.

No âmbito da escrita, salientava-se a salutar interacção entre este e os outros domínios: a leitura, o conhecimento reflectido da língua e o desenvolvimento da competência oral. Quanto à escrita expressiva e lúdica (inventar um poema, construir uma história), sublinhava-se a necessidade de *"disponibilizar meios de circulação da pluralidade de tipos textuais produzidos (/.../jornal da turma, jornal da escola, dossiers temáticos, concursos,...)"*.

Os escritos informativos-expositivos (resumos, relatos, registos de experiências, exposições) já do conhecimento dos alunos do ciclo anterior, deveriam agora ser objecto de aprofundamento e nunca dissociados da colaboração e coordenação das outras disciplinas. Contudo, aquando da sistematização dos textos a compor pelos alunos, nos três anos do curso, apenas se indicam: textos de iniciativa própria e composição, no item *"Escrita expressiva e lúdica"*. A *"Escrita para apropriação de técnicas e modelos"*, visando, sobretudo, desenvolver no aluno a capacidade de reflexão sobre o escrito, enquanto construção sujeita a fases e sobre outros aspectos de produção (superestrutura textual, enunciação, gramática de texto, micro-estruturas ao nível da frase), indispensáveis ao *"progresso e sucesso no domínio da expressão escrita."*, enumerava para o 10º ano: contracção, resumo, síntese, relatório, texto de intervenção, texto expositivo, para o 11º ano, texto de crítica e dissertação.

6.1. 1995 – “Orientações de Gestão do Programa de Português B”

Para o ano lectivo 1995/96, e com efeitos no ano lectivo seguinte, 1996/97, foram distribuídas pelas escolas "Orientações de Gestão do Programa com proposta de guião exemplificativo", às quais se anexava uma proposta de guião exemplificativo. Na nota introdutória, justificava-se a pertinência destas orientações, na medida em que *"A delimitação mais precisa dos conteúdos essenciais será também facilitadora de uma*

equidade acrescida face a exames de âmbito nacional.". Apontava-se, então, como "o grande problema" dos programas os seus "grandes saltos no tempo, avançando e recuando" e "se a perspectiva diacrónica não for tida em conta, o jovem não poderá compreender que o pensamento humano se foi modificando, evoluindo, que o passado ajuda a perceber o presente.", e assim se fundamentava o princípio diacrónico agora adoptado.

Ainda na "Introdução", era feita uma ressalva relativamente aos textos paraliterários e não literários que, apesar de não serem indicados, "de modo algum deverá ser entendido como defesa do apagamento desses tipos de texto.". Fomentava-se também a criação de espaços para a intertextualidade e/ou leitura extensiva, o que permitiria aos alunos "a observação de diferentes tratamentos dos mesmos temas" (o estudo de "Poetas do século XX" confina-se agora a esta prática).

6.2. 1996 – Programa de Português A e B – Ensino Secundário

Em 1996, o programa de 1991 foi alvo de ajustamentos (indispensáveis alterações). De facto, o que se constata é que este trabalho não alterou a nível conceptual o programa de 1991. Contudo, dois aspectos, exteriores e de ordem material, poderiam conduzir a essa leitura. O programa constrói-se, agora, a partir de uma outra estrutura, aglutinando numa única parte o que surgia distribuído por duas, e este trabalho resulta na publicação de um novo volume. Torna-se, ainda, perceptível, numa primeira leitura, que esta versão programática ultrapassa a função orientadora e prescritiva que comumente se impõe aos programas oficiais, e assume, ora implícita, ora explicitamente, uma função formadora.

Analizada a nova versão, e estabelecido um confronto entre esta e a anterior, conclui-se que é fundamentalmente sobre três aspectos que incidem as alterações ao programa matriz: determinação do objecto de estudo da disciplina; inclusão de um novo objectivo que acarretará, sem dúvida, outras alterações; a rectificação/ampliação e perspectivas de aplicação de conceitos e noções linguísticas ao ensino/aprendizagem da disciplina.

A partir da "Introdução", comum aos programas A e B, torna-se evidente uma preocupação em instituir a língua enquanto objecto de estudo, ultrapassando

definitivamente a concepção instrumentalista dominante nas últimas décadas²⁶. Neste sentido, acrescentava-se agora: "*o Português deve facultar momentos próprios de reflexão e treino explícito tendo como objecto a própria língua, a sua estrutura e o seu funcionamento.*". E, embora não se encontre uma repercussão directa deste princípio no programa de Português B, é sobretudo no Português A que ela se faz sentir. Na verdade, ancorado a esse postulado basilar da aula de língua materna, formulava-se como objectivo (exclusivo do Português A): "*Realizar uma reflexão e sistematização linguísticas, não só a partir de situações de uso, em actividades de compreensão e expressão*", como preconizava a versão de 91, "*mas também como reflexão autónoma.*", acrescentava-se agora.

A competência literária valorizada, sem dúvida, nesta versão, e desde logo anunciada pela nova finalidade proposta – "*Proporcionar ao aluno uma educação literária básica.*" – é desenvolvida pelo, também novo, objectivo: "*Integrar textos e autores estudados no respectivo lugar da história cultural e literária portuguesa.*" que trará consequências na delimitação do *corpus* para leitura metódica.

De imediato se anuncia uma redução no elenco de textos proposto no programa de 1991 e, na esteira das alterações efectuadas pelas OGP (1995), abandonam-se dois dos critérios subjacentes à sua selecção: os temas organizadores das leituras e os modos naturais da literatura. Retoma-se, então, a diacronia como ponto de partida para a organização de leituras e fixa-se como *corpus* de leituras obrigatórias as exclusivamente nacionais.

Por último, no âmbito do *Funcionamento da Língua*, era notório agora o aproveitamento da teorização linguística que, sobretudo, permitia aos autores dos programas apurar, acrescentar, rectificar e/ou elucidar determinadas noções e conceitos veiculados já no programa matriz.

Neste sentido, especificavam-se os registos de língua, elucidava-se o conceito de actos de fala, abdicava-se, explicitamente, das funções da linguagem jakobsianas e sugeriam-se outras alternativas, rectificava-se "*géneros de textos*" por "*tipos de textos*",

²⁶ Esta reflexão inicial surge já em consonância com o pensamento de linguistas cujo objectivo, a partir das últimas duas décadas, tem sido claramente o de conciliar investigação teórica e prática pedagógico-didáctica. A expressão pronunciada por Fernanda Irene Fonseca (1994: 120), num congresso subordinado à investigação e ensino do Português: "instituir pedagogicamente a língua em objecto de ensino-aprendizagem" constituía mais do que um apelo, era o desafio que a linguista apresentava à didáctica da língua materna. E, apesar de virem uma década depois, não há dúvidas que estes ajustamentos programáticos enfrentam a questão.

etc. Ainda relativamente a este domínio, preconizava-se que o estudo do funcionamento da língua ultrapassasse o estudo da frase e se estendesse a uma gramática de texto. E, na nova rubrica "*Metodologia*", elucidavam-se conceitos e noções "*mais problemáticos*" que, não constituindo novos conteúdos terminológicos, visavam sobretudo enriquecer e desenvolver a análise de texto. Introduziam-se noções de tipologia textual, modos de organização do discurso, entre outras.

7. 2001/2002 – Programa de Português – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos²⁷

Na sequência da Revisão Curricular do Ensino Secundário²⁸, aprovada pelo Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro, instituía-se um *Programa de Português* único a ser ministrado aos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Tecnológicos, substituindo o *Programa de Português A e B*. O programa do 10º ano, homologado em Maio de 2001, começou a produzir efeitos no ano lectivo 2003/2004. Os programas dos 11º e 12º anos foram homologados no ano seguinte, Março de 2002. A entrada em vigor do programa do 11º ano ocorre no presente ano lectivo, 2004/2005, e o do 12º ano em 2005/2006.

Apesar de homologados em anos diferentes, o programa estrutura-se como um documento único. Assim, tópicos como: "*Introdução*", "*Apresentação*", "*Desenvolvimento do programa*" e "*Bibliografia*" são comuns aos três anos do ciclo. Apenas a parte "*Desenvolvimento do programa*", subdividida em "*Conteúdos*", "*Gestão*" e "*Sequências*", contempla em particular cada um dos três anos do ciclo.

Na "*Introdução*" tecem-se várias considerações sobre o objectivo da disciplina ao longo do ciclo. Salienta-se que este programa "*Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna.*".

Na secção seguinte, "*Apresentação*", explicitam-se as competências nucleares da disciplina – *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e*

²⁷ A designação inicial "Programa de Língua Portuguesa" foi posteriormente alterada para "Programa de Português" (DL 74/2004).

²⁸ Apresentam-se em síntese alguns dos objectivos desta reforma curricular: aumentar a escolaridade obrigatória para doze anos, organizar a escolaridade obrigatória em dois ciclos: básico e secundário, aumentar a qualidade das aprendizagens, reduzir o número de cursos gerais e tecnológicos, combater o insucesso e abandono escolares, redistribuir as cargas lectivas pelos três anos do curso, reduzir o número de exames nacionais e distribuí-los pelos 11º e 12ºs anos, eliminar a avaliação interna (provas globais), etc.

Funcionamento da Língua –, relativamente às quais se adverte para o facto de deverem ser trabalhadas em interacção: “*Para realizar a interacção entre as diferentes competências, seleccionaram-se vários tipos de textos onde há uma evidente articulação entre protótipos textuais /.../ e textos das relações dos domínios sociais de comunicação /.../*”. Ainda nesta rubrica, faz-se uma breve referência aos objectivos de cada domínio *Compreensão/expressão oral, Expressão escrita, Leitura e Avaliação*. No âmbito da expressão escrita e da leitura prevê-se de imediato, para a primeira, que “*sejam trabalhadas as tipologias textuais previstas*” e, para a segunda, que se promova:

“*o acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com o agrupamento ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.*”.

Relativamente aos tipos de textos a trabalhar, embora se verifique uma grande flutuação na terminologia utilizada²⁹ (“*tipologias textuais*”, “*tipo de texto*”, “*textos de diversas tipologias*”, “*textos de carácter utilitário*”, “*tipos e géneros de textos*”), a sua sistematização vai ser feita no ponto 2.4.1., intitulada “*Visão Geral dos Conteúdos*”. Nesta secção surgem, dispostos em grelha, para os quatro domínios, os “*Conteúdos processuais*”, comuns aos 10º, 11º e 12º anos, e distribuem-se os “*Conteúdos declarativos*” pelos três anos do ciclo.

Assim, elencam-se para o 10º ano, tanto para o domínio “*Escrita*” como para o domínio “*Leitura*” textos variados (cf. Quadro 5 e Quadro 6.)

No que tange ao 11º ano, verifica-se que para o domínio da expressão escrita se enumeram igualmente textos diversificados como: comunicado, reclamação/protesto, resumo de texto expositivo-argumentativo, síntese de texto expositivo-argumentativo, textos de apreciação crítica, textos expressivos e criativos e, por último, textos expositivo-argumentativos.

Para o domínio “*Leitura*”, embora se prescrevam textos variados, constata-se que o texto literário assume um crescendo de importância relativamente ao 10º ano. Reitera-se o estudo do verbal e do visual, referindo-se, agora, a imagem na publicidade, no desenho humorístico e na ilustração ao que se associam dois tipos de funções: a argumentativa e crítica (sobre as funções texto/imagem cf. II Parte, capítulo 1, páginas 91-98).

²⁹ Olívia Figueiredo (2003: 329), constatando a fluidez de categorização utilizada neste programa, afirma: “As noções /.../ apresentam-se na forma de um feixe denso e encavalitado de teses e de princípios de onde é difícil adivinhar explicitamente os seus postulados fundamentais.”.

Observando a lista de conteúdos processuais, na qual se pressente uma preocupação pela progressão e complexidade inerente aos dois anos do ciclo, constata-se que dentro de alguns itens se faz exclusivamente alusão a “*leitura literária*”, noutros subdivididos em tópicos, menciona-se para alguns textos “*leitura literária*” o que leva a pressupor que os outros textos referidos no mesmo item, para os quais não é feita qualquer especificação, se incluem no domínio do não literário. Verifica-se ainda a referência a textos muito variados que surgem sob a alçada de uma designação genérica e abrangente. Subjacente a essa arrumação presidem critérios tão variados como: a intenção comunicativa dominante (textos informativos / textos expressivos); o género literário (textos de carácter autobiográfico), a proveniência dos textos (textos dos media); os modos literários (textos de teatro, textos líricos) e ainda os protótipos textuais (textos narrativos e descritivos, textos argumentativos).

Ainda no concernente à leitura constata-se que o primeiro item contemplado, nos conteúdos declarativos do 10º ano, “O verbal e o Visual”, não encontra correspondência nos textos apontados; apenas no 11º ano, reiterando esse item se menciona a publicidade, o desenho humorístico e a ilustração (textos que de facto articulam um duplo sistema semiológico).

A variedade de textos a explorar na aula de língua materna é notória neste Programa. E, de entre os oito objectivos enunciados no programa, três referem-se à leitura:

- “*Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem.*”
- “*Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática.*”
- “*Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.*”

e apenas um se refere à produção oral e escrita:

- “*Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.*”

Creio que este programa³⁰, apesar de levantar algumas dúvidas aos docentes a propósito de oscilações de terminologia e escassez de conteúdos associados a cada tipo de texto a trabalhar na aula, não deixa de ter o mérito de assegurar uma correcta formação em língua portuguesa pela variedade e diversidade de conteúdos, sugestões, materiais a trabalhar.

8. Conclusões

Ao longo desta digressão pelos documentos oficiais que regulamentaram o ensino do Português ao longo das últimas décadas, pude concluir que o monolitismo do texto literário é inegável na grande maioria dos textos programáticos. Em alguns programas o trabalho sobre o não literário está de todo ausente; noutros, embora esse trabalho esteja previsto, a discrepância entre o espaço que lhe é concedido em confronto com o espaço concedido ao literário, para o qual se discriminam obras e autores, obriga os docentes a relegar o estudo do não literário para um segundo plano. Assim, encarados como “parentes pobres” dos textos literários, os não literários ficam, regra geral, à margem de uma abordagem sistemática e rigorosa sobre a especificidade de cada tipo de texto/discurso. Exceptuam-se desta constatação o *Programa de Língua Portuguesa* para o Ensino Básico de 1991 e *Programa de Português* em vigor na actualidade para o Ensino Secundário.

No âmbito da leitura, cuja presença é sistemática e relevante em todos os programas observados e para o qual se formulam objectivos e se determinam conteúdos, o texto literário era o único prescrito até 1974, momento em que se estabelece uma ruptura com os programas anteriormente em vigor.

Os programas da década de 50 omitiam nas suas directrizes o trabalho sobre o não literário e apresentavam como *corpus* para leitura e análise apenas textos literários. Formulavam como objectivos do estudo dos textos literários aqueles que se prendiam sobretudo com a aquisição de valores morais e sociais, hábitos e atitudes³¹, e reservavam para os anos finais do ciclo objectivos que se relacionavam com a aquisição de conhecimentos:

³⁰ Este programa será objecto de uma análise mais pormenorizada e sistemática na III Parte, capítulo 1, páginas 160-164.

³¹ Maria de Lourdes Dionísio (2000: 57-58) propõe uma arrumação dos objectivos em três grandes tipos: objectivos relativos à aquisição de conhecimento, objectivos para o desenvolvimento de capacidades e objectivos que elegem a promoção de hábitos e atitudes, incluindo neste último tipo objectivos que usam a leitura para a promoção de valores dominantes.

- “*deve a leitura escolar visar os objectivos de formação nacional e profissional*” (1952)
- “*Criar nele [no aluno] a admiração pelo valor e beleza das obras dos nossos melhores escritores*” (1954 – 1º ciclo)
- “*Sem deixar de absorver os elementos de ilustração e de formação moral que constituam a substância real das leituras, o estudante dedica-se agora à sua iniciação literária, com textos escolhidos segundo o critério estético, e graduados pelos anos sucessivos de frequência*” (1954 – 2º ciclo)

Nos ajustamentos feitos a estes programas na década de 70, originados por variadíssimas mudanças nos planos de estudo nacionais³², verificou-se que, aspirando-se para os Cursos Gerais do Ensino Técnico a uma formação equiparada à dos Cursos Liceais, o novo programa para aqueles resultou num acumular desproporcionado de conteúdos literários. Previa-se, então, para esses alunos um conhecimento enciclopédico de toda a literatura portuguesa, para o que não se formulavam novos objectivos. Apresentava-se apenas, no que à leitura de textos literários diz respeito, o seguinte objectivo que visava o desenvolvimento da expressão escrita:

“A leitura de bons autores e a análise ideológica e estilística dos textos constituirão a melhor escola de aprendizagem de redacção.” (1970)

Os programas de 1974, ainda que de forma pouco assumida, passaram a contemplar nas suas directrizes o estudo de textos não literários, não formulando, contudo, objectivos para a sua leitura ou análise. Esses textos, como podia ler-se no ponto “*Problemas de estilo*”, serviriam para estabelecer um confronto com a modalidade literária e, assim, realçar “*o que de original, inesperado e surpreendente oferece ao leitor a mensagem literária*”.

Os programas de 1975 e de 1979, os primeiros para o *Curso Secundário Unificado* (CSU), os segundos para o *Curso Complementar* – áreas A,B,C,E –, revelando uma nova postura em relação à disciplina de Português, romperam definitiva e assumidamente com a tradição. Apresentando como primeiro objectivo da disciplina “*Desenvolver a capacidade de comunicação*”, estes programas passaram, então, a apresentar para a didáctica da leitura textos/discursos orais e escritos que se afastam do domínio do literário.

³² Em 1967, resultado de uma reforma curricular, procedeu-se à unificação do 1º ciclo do Ensino Liceal e do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. O novo ciclo, único e geral, resultava assim da fusão dos dois preexistentes e designava-se “Ciclo Preparatório do Ensino Secundário” (CPES). O CPES instituiu um programa curricular único, de frequência obrigatória para a conclusão da frequência da escolaridade obrigatória ou para o ingresso em qualquer ramo do ensino secundário.

Não deixa de ser notório, nestes programas, que o espaço concedido ao texto não literário assume um decréscimo de importância ao longo dos vários anos que constituem cada um dos ciclos. Constatei, pois, que para anos terminais do ciclo (9º e 11º anos) se descurava do estudo do texto não literário, recaindo, em ambos os casos, a exclusividade nos textos literários, perspectivados pela diacronia. Porém, para os anos em que a abordagem do não literário estava consagrada nos objectivos do programa, e apenas para estes anos, prescrevia-se o estudo e análise da especificidade desta modalidade discursiva e o seu confronto com a literária (8º e 10º anos), perspectiva decorrente da do programa de 1974, como facilmente se depreende.

Os dois ajustamentos feitos a estes programas (1978 e 1980), foram retirando, de forma progressiva, por omissão ou supressão?, espaço ao não literário. A versão programática de 1980, para o então 7º ano do *Curso Geral Unificado*, sublinhava:

“O contacto com trechos e autores portugueses dos séculos XIX e XX bem significativos no campo da literariedade, e de temática que a idade dos alunos consabidamente privilegie, lhes sirva de modelo e ponto de partida para exercícios vários de expressão escrita e oral e de estrutura da língua.”.

Esta formulação parece ter subjacente uma atitude de retorno à abertura da aula à pluralidade de discursos, confinando novamente as práticas lectivas ao estudo e análise de textos literários, encarados, então, como modelo e como ponto de partida para as várias actividades da aula (orais e escritas). Também no âmbito da expressão escrita se preconizava a “*redacção escolar*”, tecendo-se sobre este tópico algumas considerações a propósito da selecção de temas e normas de correcção.

Por todas estas razões, os *Programas para o 3º Ciclo do Ensino Básico* da década de 90 surgem, aos olhos de muitos didacticistas, como programas correctivos das várias lacunas dos programas anteriormente em vigor. Estes programas, abdicando da expressão “não literário”, previam, sob a designação “*Outros textos*”, o estudo de tipologias discursivas variadas, como se pode observar a partir do Quadro 3 (ver Anexo I). Alçados a essa designação genérica, enunciam-se objectivos, conteúdos e processos de operacionalização, claros e explícitos, inspirados na Linguística, e mais precisamente na Pragmática, abandonando-se muita da conteudística prevista para a sua abordagem nos programas anteriores. Não há dúvida, a partir de então, do que se pretende fazer a partir do *corpus* apresentado. Ao contrário dos programas da década de 70, previa-se nos da década de 90 o estudo de textos não literários nos três anos do ciclo. A disposição do programa em grelha facilita a percepção da variedade de textos atribuídos

a cada ano do ciclo assim como da complexidade crescente dos mesmos. É, contudo, curioso verificar como os manuais concebidos para pôr em prática este programa privilegiam os textos literários e atribuem um lugar diminuto ao não literário, como salienta Maria de Lourdes Dionísio (2000: 258):

“/.../ os textos mais próximos do quotidiano e das experiências dos alunos, por não serem objecto do mesmo tipo de trabalho que os anteriores [textos da literatura ou dela próximos], e pelo que deixam pressupor acerca do tempo escolar a eles dedicado, permitem concluir no sentido da sua desigualdade quanto ao estatuto e funções no contexto do manual e por este meio, na aula de Português.”.³³

Nos *Programas do Ensino Secundário* da mesma década, a expressão "não literário" não só figura como se alarga a tipologias do não literário, instituindo-se, então, o “*não literário*”, o “*paraliterário*” e o “*literário*” em objectos de estudo. Nestes programas, em vigor até 2003 (10º ano) e 2004 (11º ano), explicita-se que o privilégio recairá no texto literário; recomenda-se uma atenção muito especial a este “*quer enquanto estrutura autónoma quer na qualidade de monumento, documento e agente da cultura.*” e será sobretudo a partir dele que o aluno observará, analisará e reflectirá sobre a dinâmica da tessitura textual. Os textos de outros domínios ou áreas do saber prestam-se a estabelecer intertextualidade com os textos literários indicados como obrigatórios confinando-se, assim, a actividades de leitura extensiva.

O *Programa de Português* para o Ensino Secundário em vigor na actualidade, abdicando da designação “não literário”, apresenta uma nova concepção de texto e abre definitivamente as aulas deste ciclo de ensino a textos muito diversificados – literários e não literários, verbais e icónicos, orais e escritos.

A constatação da pouca representatividade do texto não literário nos vários programas de Português analisados, levanta-nos sérias dúvidas sobre a consecução do objectivo “Desenvolver a capacidade de comunicação” neles reiteradamente referido. De facto, se “ensinar uma língua é ensinar a comunicar” (Fonseca, F. Irene e Fonseca, Joaquim, 1977b: 44), isso pressupõe facultar aos alunos o contacto com uma gama variada de textos representativos de uma pluralidade de discursos. O acesso a essa variedade de textos e de situações deve ser-lhe, portanto, facultado na escola.

³³ Essa constatação é feita a partir da análise de 18 manuais concebidos para o 7º ano de escolaridade e para os programas de 1991 (Dionísio, Maria de Lourdes, 2000).

No âmbito da “Escrita”, rubrica sempre presente nos documentos programáticos, embora com um peso menor do que a “Leitura”, prevê-se, na maioria dos casos, a produção de textos literários e de textos não literários.

Como se torna evidente pela observação do Quadro 4 (ver Anexo I), o *Programa do Ensino Liceal* da década de 50 limitava o trabalho de produção escrita aos exercícios canonizados pela tradição escolar; ao contrário, o *Programa do Ensino Profissional Industrial e Comercial* de 1952 referia práticas de escrita de tipologias textuais muito diversificadas, incidindo, sobretudo, sobre a escrita de textos não literários. Na verdade, este documento não só indicava a escrita de textos não literários, como explicitamente valorizava e encorajava essa prática escolar: “*Certa actividade, aparentemente subsidiária, que a Escola tem desdenhado compulsar, cultive-se também: redacção de relatórios [etc.]*”. Neste programa, associava-se a escrita de textos não literários a exigências profissionais e sociais “*Dos temas que haverão de motivar os exercícios, prefiram-se os relacionados com a futura profissão*”; a actividades de interdisciplinaridade “*A aptidão para o desenho /.../ agora lhes sirva para melhor representação do observado ou lido*” e ainda para dar corpo a outras actividades curriculares de índole diversa:

“*Exista o jornal da turma – melhor ainda, se puder ser, o jornal do ano, que suscite e desenvolva, entre todos os alunos de todas as turmas, oportunidades de colaboração e cooperação*”.

É curioso observar que os critérios aqui explicitados surgem reiterados nos *Programas de Português* hoje em vigor, sob as expressões: “*textos do domínio transaccional*” e “*textos do domínio educativo*”.

Como já foi referido atrás, os ajustamentos feitos em 1970 aos programas dos anos 50 transformaram consideravelmente o *corpus* de trabalho da aula Português. Ao nível da escrita, o que se verificou foi, contudo, um movimento inverso ao da leitura. Esses ajustamentos, embora eliminando alguns dos tipos propostos para expressão escrita no programa de 1952, passaram a preconizar a escrita de textos não literários tanto para o Curso Liceal como para os Cursos Gerais e Técnicos (cf. Quadro 4). Analisando a lista de textos aí previstos para a escrita, conclui-se que, embora pontualmente modificada ou alargada, dela constam os textos que os programas posteriores vão propor para a produção escrita.

Faço uma observação relativamente ao caso esporádico do *Programa do Curso Unificado do Ensino Secundário 8º ano* (1978) que formulava como único objectivo

para a rubrica da escrita a produção de textos do domínio do literário. Recorde-se que este era o ano do ciclo em que especificamente se reflectia sobre as características do não literário e se confrontavam as duas modalidades escritas da língua.

O *Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico* de 1991 formula, entre outros, o seguinte objectivo para a rubrica “Escrita”: “*Promover a divulgação de escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção*”. Ancorados a este objectivo, os processos de operacionalização clarificam: “*Encontrar processos de circulação e finalidades sociais para os escritos produzidos: jornais da turma, correspondência escolar, jornais da escola /.../*”. Este programa, embora referindo textos de índoles muito diversas, elege os textos não literários para a consecução do objectivo atrás enunciado.

O *Programa de Português* para o Ensino Secundário em vigor no momento actual, como acima referi, determina que os alunos escrevam “*textos expressivos, informativos e criativos, textos argumentativos*” e, no âmbito dos textos de carácter utilitário, “*produzam escritos que se inscrevam nos domínios transaccional e gregário, educativo, social e profissional*”. Em consonância com a finalidade enunciada, este programa apresenta, em comum para os três anos do ciclo, conteúdos que se prendem com a aquisição da competência comunicativa do aluno. Este deverá, através de práticas de escrita diversificadas, reconhecer que o texto se inscreve numa determinada situação comunicativa (estatuto, relação entre os interlocutores e contexto) e tem subjacente uma intencionalidade comunicativa precisa. À semelhança do programa de 1991, este documento sublinha que “*as produções escritas deverão surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno*”, acrescentando, em relação ao programa anterior, diferentes suportes de divulgação dos escritos – correio normal, correio electrónico, áudio, vídeo e/ou rádios escolares.

Conclui-se, pois, que a escrita de textos não literários, em contexto escolar, mais facilmente do que a escrita de textos com características literárias, permite criar situações autênticas, “verdadeiros” contextos comunicativos, capazes de justificar a actividade de produção. Escrever textos não literários, como ficou claro pelas directrizes dos diferentes programas, permite ainda aos alunos escrever para um destinatário que não apenas o professor avaliador. O *jornal da turma*, o *jornal da escola* ou a *correspondência escolar*, pela função real que apresentam, são tipos de texto que permitem remediar a falta de “autenticidade da situação de escrita em contexto escolar”

(Cabral, Manuela, 1994: 120) que é, sem dúvida, um dos factores de bloqueio e inibição dos nossos alunos aquando das propostas de produção escrita.

II PARTE

CAPÍTULO 1. O anúncio publicitário impresso: um discurso com estrutura semiológica mista

“El aire es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad.”

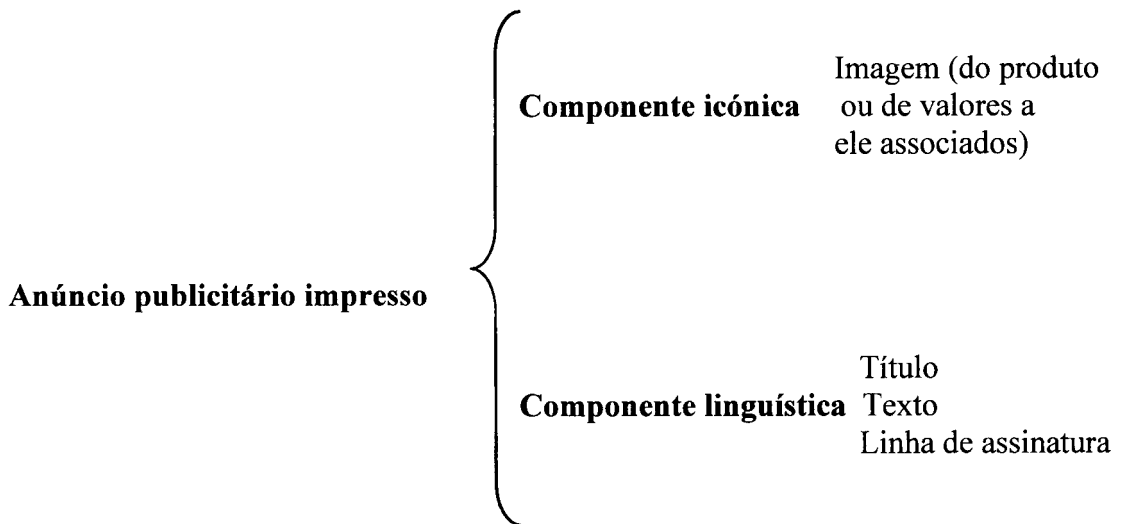
Guerin

Vivemos rodeados pela publicidade impressa. Ela mostra-se nas nossas ruas, nas montras das lojas, nos autocarros que circulam nas nossas cidades. Invade as nossas caixas do correio. Impõe-se nos jornais e nas revistas que lemos e que, não raramente, nos confrontam com anúncios do mesmo tipo de produto ou serviço. Assim, somos diariamente solicitados pelas mensagens da publicidade que apelam, contraditoriamente, a que fumemos e a que não fumemos, a que compremos e a que não compremos, a que bebamos e a que não bebamos.

Os técnicos da publicidade apresentam ao público actual verdadeiros desafios, jogando com mensagens engenhosas, profusão de cores, multiplicidade de caracteres e imagens sugestivas. Todo o anúncio publicitário impresso exhibe um trabalho original e único, em que todos os seus constituintes são cuidadosamente estudados pelos publicitários com vista à eficácia comunicativa. Carlos Lomas (1996: 47) sublinha:

“el dispositivo textual de los anuncios despliega en consecuencia sus estrategias estéticas, retóricas e ideológicas de persuasión y convicción teniendo en cuenta los saberes culturales de los destinatarios /.../ Tal dispositivo condiciona la distribución topológica de las formas lingüísticas e iconográficas que integran el espacio signifiante del anuncio.”

Assim, a variedade de elementos, a multiplicidade de combinações e a diversidade da sua disposição na página não nos permite falar de uma estrutura única dos anúncios impressos. Actualmente, alguma publicidade impressa dispõe apenas de uma imagem e do logótipo; outra de imagem e título; outra de imagem e slogan; outra, abdicando de imagem, exhibe apenas título, texto e slogan. E, embora “cada cartel-anuncio construya por sí mismo su propio código morfológico, sí puede descubrirse un esquema estructural modélico que suele actuar en la distribución morfológica.”, salienta Corral (1991: 67). Esse “esquema estructural modélico” poderá esquematizar-se do seguinte modo:



O anúncio publicitário impresso é, tal como hoje o conhecemos, um texto de estrutura semiológica mista, na medida em que articula um duplo sistema: icónico e verbal. É inegável, porém, que no conjunto imagem/palavras o nosso olhar lê em primeiro lugar as imagens e, só depois, e nem sempre, se detém nos textos para precisar e concretizar aquilo que o olhar acabou de perceber.

1. A componente icónica do anúncio – a imagem

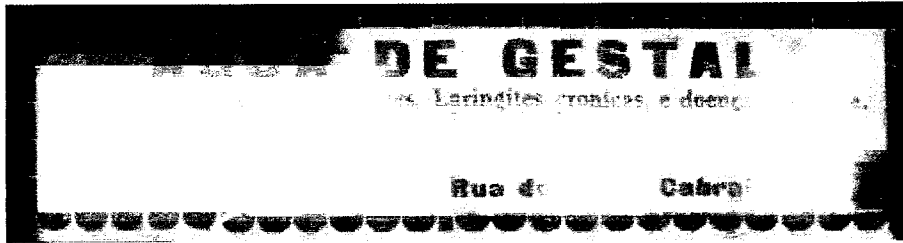
Na composição de um anúncio publicitário é a imagem que por excelência assume a sua componente icónica. Participa de um forte dispositivo estratégico e presta-se a todo um conjunto de malabarismos de composição – justaposição, sobreposição, artifícios de iluminação, jogos com componentes cromáticas, com figuras geométricas, etc. Jean-Michel Adam e Marc Bonhomme (1997: 177) sublinham : “Au coeur du processus fonctionnel de la publicité, l’image témoigne d’une complexité réelle, derrière l’évidence trompeuse de sa perception. ”.

1.1. Perspectiva histórica

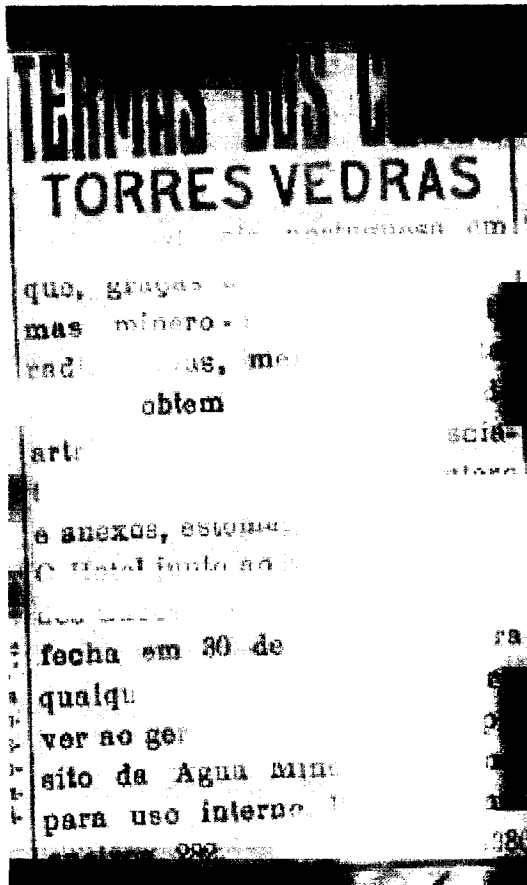
Na história da publicidade, a ilustração publicitária (fotografia ou desenho) é cronologicamente posterior à publicidade impressa. De facto, até às primeiras décadas do século XX, verifica-se que os reclames impressos assumiam uma composição muito próxima daquela que era utilizada para as notícias – tipografia compacta, indiferenciada, linear e regular. Os reclames que se seguem (A e B), o primeiro retirado do jornal *Pátria, Jornal Monarchico do Porto*, de 1918, o outro do jornal diário *A Época*, de Junho de 1920, constituem bons exemplos dessa

apresentação. No primeiro exemplo, sobressai apenas a variedade de caracteres; no segundo, o texto é longo e compacto, o que em nada favorece o estímulo visual.

A



B



O aperfeiçoamento da publicidade impressa, e muito em particular o da sua componente icónica, foi fortemente impulsionado pelo aparecimento, na transição do século XIX para o século XX, de dois fortes concorrentes – primeiro, o cinema, mais tarde, a televisão. Estes dois *media*, cujas repercussões na vida cultural da época foram estrondosas, impuseram aos técnicos da publicidade a necessidade de desenvolver novas estratégias de concepção do discurso publicitário. A estes factores juntou-se o desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas de impressão e de offset que disponibilizaram meios eficazes para promover a imagem impressa.

Em Portugal, a história da imagem impressa surge intimamente associada ao aparecimento do cartaz publicitário. Nos primeiros anos do século XX, o cartaz, jogando com cores variadas e imagens sugestivas, libertava-se “da forma de edital que as limitações tipográficas impunham”, e tornava-se então “protagonista do êxito publicitário e responsável pela venda de produtos” (Lobo, Theresa, 2001: 28).

O surgimento da imagem na imprensa jornalística é, contudo, mais discreto e mais tardio. A este propósito veja-se o exemplo da publicidade feita ao sabonete “Taipas”, em cartaz e na imprensa:



No cartaz (exemplo C), produzido pela ETP (Escritório Técnico de Publicidade – 1916/1919), a imagem assume uma posição de centralidade na globalidade da página. Também os caracteres, desenhados em cores diferenciadas, entram em consonância com as cores da imagem e contrastam com a cor de fundo do cartaz. O título, que explicita o significado da imagem, é muito sugestivo relativamente à preocupação dos comerciantes na época – criar hábitos de higiene pessoal¹. Porém, quando encontramos o anúncio ao mesmo produto (exemplo D) na imprensa jornalística (*A Época*, Junho 1920), apesar de as letras que compõem o nome do produto surgirem diferenciadas, constata-se que o anúncio, pelo seu

¹ De acordo com a observação de Theresa Lobo (2001: 73-74), no início do século XX tomar banho era para o grosso da população um atentado à saúde, dado que quem o fizesse incorria no risco de adoecer, por isso, mais do que vender um sabonete, o comerciante da época pretendia alertar o público para a necessidade do uso do sabonete, o que explica o slogan “Rebate da consciência...sabon...bon...”.

formato reduzido, pela ausência de cor, de imagem e de slogan é dificilmente destacável do corpo noticioso, tipo de texto dominante na página em que surge integrado.

Contudo, ao folhear este mesmo jornal verifica-se a existência de outros anúncios que desfrutam já de uma imagem:



Este anúncio é facilmente destacável dos outros artigos presentes na página do jornal, pelo facto de dispor de uma imagem (neste caso, um desenho) e de apresentar uma grande diversidade no grafismo. Contudo, a imagem é ainda bastante discreta e modesta, funcionando como mero adorno no anúncio.

A presença da imagem no anúncio da imprensa começa, a partir de então, a fazer-se sentir, assim como a proliferação de anúncios aos mais variados produtos. No jornal *O Comércio do Porto*, de 1946, a maior parte dos anúncios dispõem de uma imagem. Atente-se, primeiro, no exemplo do “Friso Publicitário” do referido jornal:



De seguida, repare-se num outro exemplo, este integrado numa das páginas do jornal:

Cuidai dos vossos filhos

O amago da criança exige uma alimentação ligada e digestiva; de igual forma a pele fresca e saudável requer um creme muito especial. As mães cuidadosas do bem estar dos seus filhos devem empregar o **CREME NIVEA** para purificar e fortificar a pele, que pode assim desempenhar todas as suas funções. A criança suportará melhor a humidade e as mudanças de temperatura.

Preço desde 6\$00

CREME NIVEA

Representa: Portugal, S. Francisco, Lda.
Rua das Taipas, 24 - Lisboa

Observando este último exemplo, verifica-se que a preocupação com a imagem é notória. Este anúncio joga com a presença de duas imagens (desenhos); para além disso, outras componentes do anúncio – título, texto, linha de assinatura – são reveladoras da evolução do trabalho do publicitário.

É possível concluir, a partir dos exemplos observados, que, ao longo da primeira metade do século XX, a ascensão da imagem, embora com uma função mais decorativa e ilustrativa do que propriamente significativa², foi impulsionada pelo aparecimento de novas técnicas e exigida pela enorme influência da

² Jean-Michel Adam e Marc Bonhomme (1997: 16), traçando a história da imagem publicitária no panorama francês, sublinham: “Les réclames de presse reposent, pendant des décennies en France, sur un agencement qu’on peut dire très majoritairement scriptural et accessoirement illustratif. Ce n’est que avec le lancement des premiers journaux d’inspiration américaine – *Paris-Soir* en 1930 et surtout, en 1937, *Marie Claire* de Prouvost – que l’image acquiert sa pleine dimension et peut rivaliser sémiologiquement avec le texte.”

comunicação visual na vida da época, o que torna compreensível que um dos aspectos desenvolvidos nos trabalhos dos primeiros profissionais da publicidade³ tenha sido a imagem.

1.2. Perspectivas de abordagem da imagem publicitária

1.2.1. Perspectiva tradicional

Os primeiros estudos que se desenvolveram sobre a imagem conferiram-lhe o estatuto de despertar a atenção para o anúncio. Esta teoria tornou-se representativa de uma escola, designada, hoje, por escola tradicional. De acordo com os seus princípios, a imagem deveria ser antes de mais atraente, propícia a criar um forte impacto visual; o texto, esse, porque continha a motivação da compra, colmataria, por seu turno, a função essencial da publicidade. Segundo Georges Péninou ([1972]1976: 35), a imagem seria, nesta perspectiva, uma “convocatória más óptica que semântica y más sabrosa que substancial.”. Esta concepção, fundamentada na psicologia, prevaleceu e influenciou a prática publicitária ao longo da primeira metade do século XX e celebrizou-se pelo modelo escalar *AIDA* (um anúncio deve atrair a *Atenção*/ provocar o *Interesse* / suscitar o *Desejo* / desencadear a *Acção*). Esta fórmula popularizou-se em escolas de vendas e de publicidade tornando-se um clássico. Ao longo de várias décadas, figurou em manuais de publicidade e em manuais escolares como uma verdade irrefutável; hoje, porém, está ultrapassada, como o sublinha Henri Joannis ([1988]1998: 27):

“torna-se necessário esquecer uma fórmula que, durante muitos anos, figurou nos manuais de publicidade: a fórmula AIDA [...] a qual é produzida por uma ilustração ‘impressionável’ exterior ao produto, uma ‘linha de embate’ que provoque a curiosidade, um texto que exponha as satisfações fornecidas pelo produto”.

Contudo, ainda hoje, é inegável o salutar contributo da escola tradicional para o desenvolvimento da estratégia publicitária, pois, graças aos inúmeros testes de anúncios que foram elaborados no seu âmbito, puderam ser formuladas várias e importantes regras sobre o impacto visual da imagem: uma imagem a cores é mais chamativa do que uma a preto e branco; as formas geométricas são propícias a

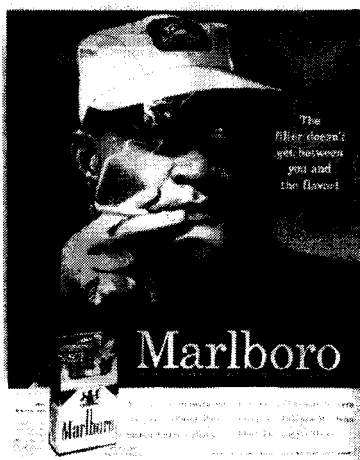
³ “Notons que le terme ‘publicitaire’, attesté dès 1914, commence à être adopté après 1930, ce qui montre bien que la publicité devient alors une profession et une technique spécifiques.” (Adam, Jean-Michel e Bonhomme, Marc, 1997: 17, n.1).

captar o olhar; certas cores têm a particularidade de despertar a atenção melhor do que outras.

1.2.2. Perspectiva motivacionista

Ao longo da segunda metade do século XX, vários estudiosos, representantes de outras escolas, debruçaram-se sobre o papel da imagem no anúncio publicitário. A teoria motivacionista, cujos primeiros estudos datam dos anos cinquenta, inspirada na teoria psicanalítica, tenta aplicar os estudos da psicanálise sobre a conduta humana à estratégia publicitária. Esta teoria atribuiu à imagem uma grande poder persuasivo, que reside na sua própria capacidade para influenciar inconscientemente. Segundo esta interpretação, a capacidade de transgredir as normas morais e os tabus sexuais reside na imagem, o texto linguístico deve evocar apenas o socialmente aceite. Esta perspectiva, deslocando a função da imagem do “chamar a Atenção”, da escola tradicional, para o “provocar o Interesse”, impõe-lhe já não apenas que seja atraente, mas que contenha “en su seno símbolos que actúan en la región psíquica del inconsciente de las personas.” (Lomas, Carlos, 1997: 33).

É emblemática da concepção motivacionista a criação de um anúncio da “Marlboro” cuja imagem reflecte um homem de aspecto robusto que fuma um cigarro. Facilmente o olhar do leitor captaria na mão desse homem uma tatuagem. Este pormenor afasta o indivíduo da mediocridade rotineira e converte-o numa pessoa diferente. Seria, pois, esse ícone, símbolo de virilidade, que despoletaria, ao nível do inconsciente, uma grande vontade no leitor de identificação. Pierre Martineau (1959), um dos impulsionadores desta teoria, na obra *Un guide de la stratégie publicitaire. Motivation et publicité*, detendo-se sobre este anúncio, explica:



“Le tatouage et les personnalités hautement individualisées dans les illustrations étaient des symboles des significations que les mots ne pourraient jamais exprimer et qui ne seraient jamais acceptées si les motivations visées étaient mises à nu. /.../ En fait, ces symboles sont si riches en images que non seulement les hommes ont envie de fumer cette cigarette, mais les femmes sont attirées par la puissance et la vigueur symbolisées par l’annonce. Le tatouage a l’attrait de la licence, de la liberté, des histoires d’amour, et les hommes représentés plaisent aux femmes parce qu’ils semblent pleinement conscients de leur charme» (*apud* Victoroff, D. 1978 : 71).

É inegável o interesse dos estudos motivacionistas para o desenvolvimento da técnica de persuasão publicitária, sobretudo pela alteração da concepção do papel e função da imagem no anúncio publicitário e pela tónica nos desejos inconscientes dos indivíduos e no seu papel determinante aquando da escolha e compra de bens e produtos. Carlos Lomas (1997: 34) dá conta da profícua contribuição dos estudos motivacionistas e sublinha a sua actual influência no trabalho do publicitário:

“La aplicación de las teorías conductistas al ámbito de la persuasión publicitaria ha dado lugar a mil y una técnicas de estímulo de los deseos insatisfechos del consumidor orientadas a hacer emerger en él los afectos o pasiones más ocultas y a crear la ilusión íntima de la consumación del placer a través del consumo de mercancías. [...] aún hoy en día, en pleno descrédito de las teorías conductistas, los estudios y encuestas sobre la motivación inconsciente de la conducta de las audiencias siguen siendo la guía espiritual que ilumina el quehacer cotidiano de la inmensa mayoría de los publicistas.”.

1.2.3. Perspectiva semiológica

Numa linha de ruptura e continuidade com esta teoria, a Semiologia, de um ponto de vista descritivo e não normativo, vai também dedicar-se ao estudo da imagem publicitária. Na verdade, ao contrário das escolas anteriores, os trabalhos dos semiólogos não visavam contribuir directamente para a criação de mensagens publicitárias, desenvolvendo-se, por isso, à margem de estratégias comerciais. A Semiologia afasta-se ainda de análises fundamentadas na psicologia e na psicanálise e inspira-se na Linguística Estrutural, cujos conceitos (código/mensagem; significante/significado; denotação/conotação) e metodologias se revelavam operacionais para a descrição estrutural⁴ da imagem publicitária.

⁴ Roland Barthes (1964 : 43, nota 1) distingue a análise “naïve” da análise estrutural: aquela “est un dénombrement d’éléments, la description structural veut saisir le rapport de ces éléments en vertu du principe de solidarité des termes d’une structure: si un terme change, les autres aussi.”

Data de 1964 o primeiro estudo de inspiração semiológica aplicado a uma imagem publicitária. Trata-se de uma análise estrutural desenvolvida por Roland Barthes, publicada na revista *Communications*, sob o título "Rhétorique de l'image". Nesse estudo, cujo objectivo é analisar o semantismo da imagem publicitária ao nível da recepção, Barthes (1964: 40) não deixa de fundamentar a escolha da imagem publicitária:

"Parce qu'en publicité, la signification de l'image est assurément intentionnelle: ce sont certains attributs du produit qui forment a priori les signifiés du message publicitaire et ces signifiés doivent être transmis aussi clairement que possible; si l'image contient des signes, on est donc certain qu'en publicité ces signes sont pleins, formés en vue d'une meilleure lecture: l'image publicitaire est franche, ou du moins emphatique."

Partindo de um anúncio publicitário das massas italianas *Panzani*, Barthes distingue ao nível da imagem três mensagens – a linguística⁵, a icónica não codificada (mensagem literal ou denotada) e a icónica codificada (mensagem simbólica ou conotada). A mensagem linguística é aquela que, inserida naturalmente na imagem – etiquetas, rótulos ou legendas dos produtos –, utiliza a língua e apenas exige o conhecimento desse sistema linguístico para a sua leitura. Não deixando esta mensagem, no caso em estudo, de ser dupla: denotada (nome da firma) e conotada (origem do produto). Abstraindo a mensagem linguística, Barthes apoia-se na distinção entre mensagem literal e mensagem simbólica. A primeira é a que representa objectiva e "inocentemente" o objecto no seu estado puro; para a sua descodificação basta o conhecimento empírico do mundo e dos seus objectos. Porém, ao nível simbólico, a imagem impõe uma outra leitura, que pressupõe o investimento de um conhecimento sobretudo cultural. Barthes considera que a primeira mensagem, embora suficiente, é pobre. E se todo o indivíduo inserido na sociedade tem um conhecimento superior ao antropológico e é capaz de "ler" para além do denotado, o importante é chegar aos vários sentidos conotados inseridos na imagem. Ao conjunto dos significantes conotados chama o autor "connotateurs" e ao seu conjunto uma retórica. No final da análise, levanta a

⁵ "Aujourd'hui, au niveau des communications de masse, il semble bien que le message linguistique soit présent dans toutes les images: comme titre, comme légende, comme article de presse, comme dialogue de film, comme *fumetto*; on voit par là qu'il n'est pas très juste de parler d'une civilisation de l'image: nous sommes encore et plus que jamais une civilisation de l'écriture, parce que l'écriture et la parole sont toujours des termes pleins de la structure informationnelle." (*ibidem* : 43).

hipótese da existência de uma retórica comum ao sonho, à literatura e à imagem, sublinhando que a retórica da imagem (classificação dos seus "connotateurs") "est spécifique dans la mesure où elle est soumise aux contraintes physiques de la vision /.../ mais général dans la mesure où les 'figures' ne sont jamais que des rapports formels d'éléments." (*ibidem*: 50). Barthes termina, assim, abrindo novas perspectivas de análise do discurso icónico. Na esteira deste trabalho, outros semiólogos desenvolveram estudos na área da imagem publicitária.

Prolongando as reflexões de Barthes sobre o poder conotativo da imagem publicitária, Umberto Eco vai mais longe, reflectindo sobre o seu poder argumentativo, no qual sublinha "l'extrême banalité", "son faible pouvoir informatif et sa fonction surtout phatique, orientée vers la seule célébration du produit" (*apud* Adam, Jean-Michel e Bonhomme, Marc, 1997: 182).

Um outro semiólogo, já citado neste trabalho, Georges Péninou, envereda por um percurso diferente. Na obra *Intelligence de la Publicité. Étude Sémiotique*. (1972), apresenta como objectivo encontrar uma "lógica criativa publicitária". O trabalho de Péninou resulta na criação de uma tipologia da imagem publicitária, na sistematização das suas principais características, não deixando de se referir a uma gramática e a uma moral da imagem. E, embora não pretendesse fazer uma análise retórica da imagem publicitária, distingue, com precisão: metáfora, metonímia e sinédoque que permitem à publicidade atribuir aos produtos, mais do que uma função utilitária, uma função significativa.

1.2.4. Perspectiva retórica

O mérito de iniciar o estudo da estrutura retórica da imagem publicitária cabe a Jacques Durand. O autor, e tal como sugeria Barthes (1964: 50) no final do seu artigo ("cette rhétorique ne pourrait être étudiée qu'à partir d'un inventaire assez large, mais on peut prévoir dès maintenant qu'on y retrouvera quelques unes des figures repérées autrefois par les Anciens et les Classiques »), demonstra, com base num *corpus* de milhares de anúncios, que é possível encontrar na imagem publicitária "non pas quelques unes, mais toutes les figures classiques de la rhétorique." (Durand, J., 1970: 70). Esse extenso inventário de figuras permite-lhe ainda chegar a uma outra conclusão: "la pulpart des 'idées créatives' qui sont à la base des meilleures annonces peuvent être interprétées comme la transposition (consciente ou non) des figures classiques." (*ibidem*: 70). No seu artigo, Jacques

Durand aplica as noções de “figura” e de “violação da norma” (confinadas por uma longa tradição à área do discurso e mais precisamente do discurso literário) às normas do mundo físico, o que lhe permite encontrar na imagem publicitária a sinédoque, a metonímia, a hipérbole, a metáfora, o anacoluto, o paradoxo... Se ao nível do discurso, os desvios à norma são efectivados pelos desvios à norma linguística, ao nível da imagem eles resultam dos desvios às normas do mundo físico. Aplicar à imagem a noção de figura e de transgressão implica transpor a noção das diferentes figuras do discurso para o nível da imagem.

O estudo de Jacques Durand, além de contribuir para a análise e mesmo para a construção da imagem publicitária, tem outra particularidade, realçada por Victoroff (1978: 134):

“En effet, il [Durand] met en évidence que certains rapports formels d’éléments signifiants sont communs aux systèmes iconiques et linguistiques, et montre ainsi que l’étude de la publicité ‘visuelle’ et celle de la publicité ‘verbale’ relèvent d’une même discipline: la rhétorique. Tout savoir qui permet d’unifier l’interprétation de faits qui, antérieurement, relevaient de cadres de références distincts, constitue un progrès indéniable.”⁶.

Folhear, ao acaso, duas revistas actuais será suficiente para verificarmos que a grande maioria das imagens publicitárias é mais mítica do que mimética, mais expressiva do que informativa. E se nos detivermos com mais atenção nessas imagens, descobriremos que na origem do mítico e do poético de cada imagem se esconde um artifício retórico. De facto, o recurso às figuras da retórica, possível pelas técnicas de reprodução fotográfica, permite ao publicitário criar todo o tipo de artificialismos na imagem.

No âmbito deste trabalho, e para dar conta das habilidades retóricas que estão na base da construção dos mundos fictícios da imagem publicitária, estabeleci para a análise da imagem publicitária as mesmas figuras de retórica que tradicionalmente se utilizam para a análise do texto verbal. O quadro que se segue pretende dar conta desse trabalho de transposição.

⁶ Victoroff (1978: 134) atribui um grande mérito aos trabalhos de Durand, que vão além das análises desenvolvidas pela Semiologia, pois, “En mettant au jour l’existence, dans la publicité, d’un système de communication par l’image, les sémiologues avaient contribué à réduire l’écart qui /... /séparait la publicité par l’image de la publicité par le mot. ”.

FIGURAS RETÓRICAS	A FIGURA NO DISCURSO	A FIGURA NA IMAGEM	IMPACTO VISUAL OU EFEITO PUBLICITÁRIO
ANACOLUTO (anúncio 1)	Ruptura ou descontinuidade no meio de um enunciado. “No meio de uma frase, os pensamentos tomam outra direcção, de forma que a construção começada não pode continuar consequentemente.” (Kayser, W, [1948] 1985: 153)	Ausência de sequência ou interrupção na realidade apresentada. Apenas as técnicas de montagem fotográfica permitem a construção de imagens com estas características – “une armoire qui s’ouvre sur un paysage de vacances, un personnage qui marche au plafond ou qui sort d’un écran de télévision.” (Durand, J. 1972: 89).	Surpreende, pois é a imagem impossível que subverte os elementos do mundo físico.
ANTÍTESE (anúncios 2, 3 e 4)	Confronto de ideias opostas com vista a reforçar uma ideia. “A antítese é a contraposição de dois pensamentos de volume sintáctico variável. [...] Os fundamentos lexicais são os antónimos.” (Lausberg, H., [1967]1982: 228-229).	Apresentação num mesmo plano de dois objectos opostos (em publicidade não é permitido o confronto de produtos concorrentes, contudo, quando não identificadas marcas...)	Realça, num objecto, um aspecto ou qualidade ausente num outro produto (pode funcionar com o antes e o depois; o antigamente e o agora; as outras marcas e esta marca...).
ELIPSE (anúncio 5)	Supressão de vocábulos ou expressões, na frase, que facilmente se subentendem. “as coisas apresentam-se por tal forma que as outras partes da frase [que faltam] desempenham [...] a função do que, na aparência, falta.” (Kayser, W., [1948] 1985: 153).	“Visuellement, l’ellipse consiste dans la suppression de certains éléments de l’image : objets, personnages, etc. L’image est perçue comme incomplète et elle peut être facilement interprétée comme illustration de scènes fantastiques (disparition, lévitation, invisibilité, etc.). ” (Durand, J., 1972: 85).	Choca pela ausência. Este artifício permite pôr em relevo o produto publicitado, tornar evidente que é esse o elemento essencial da imagem, tal como sublinha Jacques Durand (1972: 85): “Il s’agit par cet artifice de mettre en valeur le produit, d’indiquer nettement qu’il est élément essentiel de l’image. ”.
HIPÉRBOLE (anúncio 6)	Emprego de expressões ou palavras que exageram a realidade. A hipérbole é, nas palavras de Lausberg ([1967]1982: 158-159), uma “amplificação crescente aplicada nos <i>verba singula</i> e isto com evidente intenção de provocar estranhamento para além da credibilidade.”.	Ampliação da imagem ou de um dos seus elementos, resultando uma figura de exagero ou de excesso. “La hipérbole participa, sin duda más que cualquier otra figura, de la esencia de la publicidad, que se vuelca de modo natural, debido a su vocación promocional, en la amplificación de sus temas.” (Péninou,[1972] 1976: 204)	Obriga a olhar, impõe a atenção. Cumpre melhor do que qualquer outra imagem a função fática da mensagem icónica.
INVERSÃO (anúncio 7)	Figura de palavra que consiste na “mudança de posição de membros de frase que se sucedem, mudança essa que contraria a <i>consuetudo</i> .” (Lausberg, H., [1967] 1982: 204)	“Visuellement l’inversion est réalisée par la présentation d’un personnage de dos ou la tête en bas ” (Durand, J., 1972: 88)	Na imagem “ce procédé peut [...] obéir à un souci de justification : ‘Vous n’êtes pas dans le vrai si vous montrez un homme suspendu par les pieds simplement pour attirer l’attention. Vous êtes dans le vrai si vous montrez un homme suspendu par les pieds pour prouver que votre produit empêche les objets de tomber de ses poches’ (Bill Bernbach).” (Durand, J., 1972: 88)

METÁFORA (anúncios 8, 9 e 10)	“Metáfora quer dizer transposição: o significado de uma palavra é usado num sentido que não lhe pertence inicialmente.” (Kayser, W, [1948]1985: 131). Kayser considera-a “a figura mais poética da discurso ‘impróprio’ (figurado)” (ibidem: 120). A metáfora resulta da substituição de uma palavra por outra cujo significado é análogo ou semelhante ao da palavra substituída.	A adopção da metáfora na imagem provoca a de imediato a supremacia do elemento metaforizante sobre o elemento metaforizado. “El objeto denotado se difumina o, como regla más general, se comprime ante la manifestación del comparante que deviene, de hecho, ‘sujeto’ pictórico del manifiesto. [...] el objeto comercial deviene secundario y el manifiesto se construye sobre la exaltación visual de una cualidad. [...] Un arco de triunfo cerca de una cocina (y el triunfo de la calidad), una bailarina delante de un coche (y su flexibilidad)”. (Péninou, [1972]1976: 118-119)	A metáfora visual pode provocar a estranheza pela coexistência, aparentemente insólita, de objectos de natureza diversa. Péninou ([1972]1976: 196) sublinha que a metáfora visual “distingue por elección el valor exaltado, acrecienta, mediante una referencia <i>exógena</i> al objeto, la originalidad del mensaje abriéndolo al exterior o, si se prefiere, introduciendo el <i>exotismo</i> en él”.
METONÍMIA⁷ (anúncios 11, 12 e 13)	Esta figura consiste numa transferência de sentido mediante uma relação de contiguidade: continente-conteúdo; causa-efeito; efeito-causa; concreto-abstracto; instrumento-pessoa; objecto-fim. Lausberg ([1967]1982: 162) sublinha: “O abandono do plano do conteúdo conceptual na metonímia provoca analogias susceptíveis de amplificação entre o plano da noção do <i>proprie</i> e o plano da noção do <i>tropo</i>”.	“L’image publicitaire présent fréquemment des équivalents visuels de la métonymie: substitution de l’effet à la cause: le réfrigérateur remplacé par un bloc de glace de même forme [...] substitution de la cause à l’effet: la laine remplacée par un mouton [...] remplacement d’un objet par sa destination: la radio représentée par une oreille et la télévision par un œil » (Durand, J., 1972: 87)	“Si se constituye un marco, si aparecen personajes, el producto se sustituye de manera ostensible en su dimensión contingente y se presta a la fabulación.[A relação metonímica] ligue el objeto con la historia, el objeto con la vida, el objeto con la cultura y el objeto con el uso” (Péninou G., [1972]1976: 122)
OXÍMORO (anúncio 14)	O oxímoro “consiste na ligação de duas imagens que, na realidade se excluem. [...] a amarga doçura, a sua doce amargura, a morte viva [...] representa uma intensificação especial da <i>antítese</i>, do contraste.” (Kayser, W., [1948]1985: 121-122).	Na imagem, esta figura obtém-se a partir da fusão de elementos que se excluem entre si. « Cette figure est facile à mettre en image : un panier de fraises pose sur la neige, une femme de tenue de plage dans un paysage d’hiver, etc. » (Durand, J., 1972: 89).	Surpreende, pois, sugere a conciliação de realidades que efectivamente se opõem.

⁷ Wolfgang Kayser considera desnecessária a distinção entre *sinédoque* e *metonímia*, dado que, explica o autor ([1948] 1985:120), “Em ambos os casos se trata de um desvio, tomando a parte pelo todo (Lar, em vez de família), a matéria pelo produto (uva por vinho), um indício somático pelo indivíduo ou grupo de indivíduos (cabelo branco por velhice), o autor pela obra (ler Homero), a causa ou meio pelo efeito (língua em vez de idioma, letra em vez de caligrafia), etc., etc. Pode também dar-se o contrário, e teremos, então, de partir da generalidade para o caso especial (mortais em vez de homens).”.

PARADOXO (anúncios 15 e 16)	“Consiste na atribuição de efeitos contraditórios à mesma realidade, entrando, assim, no domínio do absurdo. [...]figura de estilo semelhante ao oximoro, distinguindo-se dele do ponto de vista gramatical por ser uma frase e não uma expressão: ‘Esta chama que alenta e consome’” (Paz, O.,1997: 160)	O paradoxo concilia realidades aparentemente inconciliáveis, apesar de próximas do ponto de vista da sua natureza.	
PERSONIFICAÇÃO ⁸ (anúncios 17 e 18)	A personificação “consiste na introdução de coisas concretas, assim como de noções abstractas e colectivas, como pessoas que aparecem a falar e a agir.” (Lausberg, H., [1967]1982: 251)	Atribuição de qualidades ou características humanas a objectos. “En efecto, en los anuncios es posible observar un uso retórico orientado a atribuir a las cosas las cualidades y acciones de las personas, a personificar a los objetos y a las mercancía.” (Lomas, C.,1996: 149)	Se a personificação se realiza pela atribuição da palavra ao objecto, Péninou ([1972]1976: 192) sublinha: “La transferencia de palabra al objeto, supervivencia de lo <i>maravilloso</i> , persigue facilitar el acercamiento entre el destinatario y el producto, estableciendo el vínculo de comunión por excelencia, la fuente más natural de la comunicación entre la persona y la materia que, justamente, no puede comunicarse: el lenguaje.”.
REPETIÇÃO (anúncio 20)	Utilização repetida de fonemas, sons, palavras, expressões... “La rhétorique classique connaît un grand nombre de figures de répétition, qui se distingue par la substance de l’élément répété (son, mot, group de mots) ou par la position de cet élément dans la chaîne parlée (début ou fin de phrase): assonance, rime, allitération [...]» (Durand, Jacques, 1972 : 75-76)	Um mesmo anúncio pode dispor lado a lado, justapor ou entrelaçar várias imagens idênticas, várias fotos do mesmo indivíduo ou objecto, fotos de vários indivíduos ou de objectos diferentes.	Transgredindo o princípio da unidade, enfatiza a multiplicidade. Tem a particularidade de arrastar o leitor para o onírico, para a fantasia. (pode apresentar vários produtos da mesma marca, várias utilizações de um mesmo produto, múltiplos utilizadores de um mesmo produto...)
SINÉDOQUE (anúncio 21)	A sinédoque é uma figura que “consiste numa alteração da designação da coisa que se pretende referir [...] encerra vários limites [...] entre género e espécie, entre parte e todo, entre matéria fabricada e matéria prima” (Lausberg, H., [1967]1982: 150-151)	Seleção de um detalhe ou fragmento do objecto, sempre resultante da decomposição do seu todo. O pormenor seleccionado tem de representar por si só todo o valor do objecto. “La sinédoque se basa en una elección decisiva y postula el realce de un elemento entre todos las posibles descomposiciones del objeto, cuya significatividad deja entrever.” (Péninou G., [1972]1976: 120)	Realçando uma propriedade comum a um conjunto, a sinédoque “deja transparentar del objeto, más que el fragmento de un todo, el todo de un fragmento. Encierra un sentido global que irradia al conjunto aunque no manifieste ni trade éste más que una parte. Pero esta parte pretende instruir sobre una propiedad común a todo el conjunto” (Péninou G., [1972]1976: 120).

⁸ Carlos Lomas considera a existência de anúncios publicitários que invertem a personificação, refere-se, pois, à “la *cosificación* de los personajes, la predicación de las cualidades del objeto inanimado al personaje que lo encarna y acompaña en la escena gráfica y, por extensión e identificación, al destinatario del mensaje [...] Esta identificación (ilusoria) entre los atributos del objeto y la personalidad de sujeto se construye, sin embargo, mediante la alusión lingüística sino que se enuncia visualmente por la semejanza de formas, colores y contornos y por la fragmentación del rostro (y de la mirada) del personaje.” (1996: 150) (cf. anúncio 19).

Da leitura deste quadro se depreenderá que determinados procedimentos retóricos são comuns ao nível verbal e ao nível iconográfico.

Assim, na coluna **figuras retóricas** elencam-se, por ordem alfabética, doze figuras de retórica, indicando para cada uma um ou dois exemplos de anúncios publicitários que jogam com essa figura ao nível da imagem (cf. Anexo II⁹). Na segunda coluna – **a figura no discurso** –, tomando como referência as obras de Heinrich Lausberg (1967 [1970]) e de Wolfgang Kayser (1948 [1985]), apresenta-se a definição da figura ao nível do discurso. Na coluna seguinte – **a figura na imagem** – transpõem-se essas noções de transgressão das normas linguísticas para o nível da imagem, partindo das propostas de Jacques Durand (1970) e Georges Péninou¹⁰ (1972)¹¹. Por último, reserva-se a quarta coluna do quadro para salientar o **impacto visual ou efeito publicitário** conseguido a partir dessas figuras de retórica que tornam as imagens dos anúncios insólitas ou irreais, fantásticas ou absurdas.

1.2.5. Confronto das várias perspectivas

Através deste percurso pelas diferentes escolas – tradicional, motivacionista, semiológica e retórica – que se debruçaram sobre a imagem publicitária, constatamos que, embora entre elas existam divergências, apresentam também pontos convergentes ou complementares.

As várias perspectivas divergem entre si pela disciplina científica em que se inspiram: Psicologia, Psicanálise, Linguística e Semiologia, Retórica e Estilística. Divergem também pelo objectivo que norteia os seus trabalhos: a escola tradicional e a motivacionista têm subjacente uma preocupação prescritiva e normativa, as duas últimas desenvolvem-se sobretudo a partir de objectivos descritivos. Contudo, as duas primeiras escolas divergem entre si quanto ao tipo de imagens produzidas; as da primeira escola são imagens chamativas, as da segunda, são, prioritariamente, motivantes. As análises e descrições da imagem publicitária levadas a cabo pelas

⁹ O Anexo II contém anúncios publicitários que ilustram as figuras de retórica constantes deste quadro.

¹⁰ A obra de Péninou não tem como propósito aplicar a análise retórica à imagem publicitária. Contudo, o autor faz referência a algumas figuras, nomeadamente a sinédoque, a metonímia e a metáfora e, sobretudo, explora com detalhe o nível simbólico de cada uma.

¹¹ A obra de Carlos Lomas (1996), embora não esteja especialmente vocacionada para a análise retórica da imagem publicitária, contém um importante contributo para esta matéria e torna-se igualmente ponto de referência.

escolas semiológica e retórica têm em comum o facto de explicitarem particularidades da imagem utilizadas intuitivamente pelos publicitários. A escola semiológica, procedendo a uma análise estrutural da imagem e estabelecendo uma in-relação entre todos os seus elementos, reconhece que esta veicula diversas mensagens; a escola retórica, por seu lado, põe em causa a originalidade do publicitário e desvenda que a criação publicitária se inspira, inconscientemente ou não, nos princípios da antiga retórica.

Sintetizadas as divergências, e como já se adiantou algumas linhas acima, verifica-se que estas escolas também têm pontos convergentes e, sobretudo, complementares. Todas elas colocam a tónica na imagem enquanto meio de comunicação, embora essa comunicação seja inconsciente ou subconsciente na perspectiva motivacionista e consciente no ponto de vista da semiologia ou da retórica. Estas escolas convergem ainda pelo facto de se referirem à imagem como um processo de representação simbólico, ou seja, a imagem, mais do que conter a representação analógica de um dado objecto, veicula outros significados.

Assim, ao proceder à análise de uma imagem publicitária poderemos socorrer-nos dos contributos das várias escolas, na medida em que, longe de serem concorrentes, as suas perspectivas se completam. De facto, apenas uma abordagem interdisciplinar permitirá fazer novos e substanciais progressos sobre a imagem publicitária. É desta complementaridade que dá conta David Victoroff (1978: 142-143) quando afirma: “les grandes conceptions de l’image /.../ apparaissent davantage comme convergentes ou complémentaires, que comme concurrentes ou exclusives l’une de l’autre.”. Além da dimensão simbólica e do poder de comunicação da imagem, Victoroff considera que também a *função* permite encontrar convergências e complementaridades entre as quatro escolas. Assim, o autor estabelece uma relação entre cada uma das escolas e as quatro funções jakobsianas da comunicação – fática, apelativa, referencial e poética – que toda a boa imagem publicitária deve concretizar.

As conclusões de Victoroff (1978: 146) são sintetizadas no quadro que passo a apresentar:

Conceptions Fonctions	Classique	Motivationniste	Sémiologique	Rhétorique
Phatique	+		+	
Implicative		+	+	
Référentielle			+	
Poétique			+	+

Observando o quadro constata-se que para a escola clássica a função da imagem é sobretudo fática, pois o único propósito da imagem é captar a atenção. Os motivacionistas, colocando a tónica na função apelativa da imagem, apenas lhe impunham que influenciasse o destinatário. Já os adeptos da semiologia, não descurando as funções fática e apelativa da imagem, atribuem-lhe ainda uma função referencial e uma função poética: a imagem publicitária enquanto publicidade de algo terá sempre um conteúdo referencial e a sua produção resulta sempre de um acto de criação e vai muito além da mera representação analógica. É exactamente sobre esta arte de criação que se debruça a escola retórica, privilegiando assim a função poética da imagem.

Na óptica de Victoroff (*ibidem*: 166), a imagem publicitária colmatará ainda uma outra função:

“L’image publicitaire est plus, et autre chose, qu’un simple instrument de commercialisation. Elle est aussi jeu, rêve et, parfois, poésie. Aussi est-il permis d’avancer que la publicité remplit une fonction latente qui serait une fonction de loisir. ”.

A imagem publicitária, porque opera uma série de rupturas e transgressões ao mundo sensível, violando as expectativas do leitor, torna-se, segundo Victoroff, gratificante, eufórica e divertida. O leitor, consciente da sua dimensão onírica e fantástica e despreocupado com explicações racionais para a sua interpretação, facilmente se deixa seduzir e encantar.

2. A componente linguística do anúncio

O percurso traçado no ponto anterior mostrou quão decisivo foi o papel da imagem na história da publicidade enquanto prática discursiva. De facto, a imagem é uma das componentes do anúncio impresso mais vocacionada para despertar a atenção e, simultaneamente, para deleitar o leitor. É, contudo, inegável que o discurso publicitário, mais do que deleitar, visa convencer, levar à acção. E, como sublinha Carlos Lomas (1996: 91), o discurso publicitário alia ao universo simbólico e conotado da imagem o poder da palavra,

“En su afán de seducir y de convencer al lector o al espectador de los mensajes publicitarios, quienes enuncian anuncios no solo utilizan imágenes orientadas a desplegar el universo simbólico de las connotaciones. Usan, además, el poder de la palabra.”.

Assim, a grande maioria de anúncios não se limita a exhibir produtos, objectos ou personagens, pois, à sugestão da imagem, o publicitário junta o “poder da palavra”. A marca e o nome do produto incluem-se no âmbito deste sistema semiológico, mas é o título, o slogan e o texto que melhor concretizam o poder da palavra.

2.1. O título

O título é a frase que, concebida para um anúncio em particular, surge destacada no topo da página. O título caracteriza-se, assim, pelo seu aspecto pontual e incisivo. Henri Joannis ([1988]1998: 117-118), já referido anteriormente como um profissional da publicidade, sublinha que o título deverá conter o nome da marca e o seu tamanho não deve ser desproporcionado em relação aos títulos normais da revista¹², em que surge inserido. Afirma ainda que o título tem como função comentar a imagem, “A mensagem publicitária não é a estratégia transposta para palavras e imagens. É a representação de algo que, comentado por palavras, conduzirá o prospecto aos objectivos visados pela estratégia”(ibidem: 36). Mais raramente, o título tem como função ilustrar a imagem, o que é forçoso, sublinha o referido autor, é que título e imagem, em conjunto, comuniquem o essencial da mensagem publicitária.

¹² Henri Joannis ([1988]1998: 118) chama a atenção para a variedade de caracteres a entrar na composição de um anúncio. Esta variedade nunca deve exceder três tamanhos de letras diferentes, um para o título, um para o subtítulo e eventuais legendas e outro para o texto.

2.2. O slogan

Na sua origem “slogan” significava “grito de guerra”¹³. Foi nesta acepção que se utilizou o termo, no inglês e no francês, até à década de trinta. Só a partir de então o sentido político do termo desapareceu de uso e o vocábulo, apropriado pelo inglês, passou a aplicar-se à publicidade, sentido que se estendeu gradualmente às várias línguas europeias. Os dicionários de Língua Portuguesa certificam a entrada tardia do vocábulo inglês em Portugal¹⁴ e circunscrevem a sua aplicação à actividade propagandística comercial ou política. Assim, o sentido primeiro do termo não chegou a entrar em Portugal.

Referindo-se ao slogan, Blanche Grunig (1990: 9) sublinha:

“L'éclat de l'art pictural rejaillit sur le petit slogan, mais le petit slogan, bravement, joue son rôle. Sans lui, on n'aurait qu'un splendide livre d'images pour analphabètes. Avec lui, on a une activité publicitaire. Les murs ont parole.”

Estabelecendo, de facto, uma relação umbilical com a imagem, é o elemento linguístico que, presente na maioria dos anúncios, melhor concretiza as funções fática, apelativa, poética e os mecanismos mnemónicos das campanhas publicitárias.

O slogan, ou o “petit slogan”, nas palavras de Blanche Grunig, caracteriza-se pela concisão, brevidade e simplicidade. Estes serão à partida os processos poderosos para “jouer son rôle”: levar à memorização. E fá-lo “bravement”, pois, recorre a todo um conjunto de regularidades formais ou fónicas (paralelismo, aliteração, repetição, ritmo, rima, assonâncias), a fórmulas fixas da língua (provérbios, expressões idiomáticas, etc), a jogos de subversão de leis linguísticas e a um inesgotável conjunto de malabarismos estruturais facilmente captáveis pelo ouvido e, conseqüentemente, perpetuados na memória. As estratégias linguísticas que conferem ao slogan um estilo peculiar e grande eficácia comunicativa serão objecto de abordagem na II Parte, capítulo 2 deste trabalho.

¹³ A origem do termo está explicitada no *Dicionário Petit Robet* (1990): “(‘cri de guerre’, 1842; angl. slogan 1850; mot écossais, du gaélique ‘cri (graim) de guerre d’un clan (slwagh)’.”. Assim, nos seus primórdios *slogan* era um grito que emitido por alguém era capaz de agrupar as pessoas de um grupo com vista a iniciar um combate político.

¹⁴ O termo surge apenas na 5ª edição do *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora, 1967) com a grafia “slôgã”. Esta grafia desaparece em edições posteriores e adopta-se a grafia do inglês. O *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001), mantém o sentido do vocábulo, contudo, apresenta a grafia “slôgane”.

Na verdade, como afirma Carlos Lomas (1996: 92), “Casi nada se nos dice en el slogan de las cualidades del producto sino que al decir se predicán otras cosas.”. O slogan funciona frequentemente como elemento de identificação de uma marca ou serviço, constituindo, assim, conjuntamente com o nome, grafismo da marca e o seu logótipo, a linha de assinatura do anúncio.

O slogan tem um papel determinante na perpetuação de uma marca ou serviço, sendo frequente, por isso, vê-lo circular em vários anúncios de uma mesma campanha; outras vezes, a sua presença torna-se mesmo imutável ao longo de várias campanhas. Os slogans “Alimente esta ideia” ou “Vá para fora cá dentro”, o primeiro do “Banco Alimentar contra a Fome” e o segundo do Turismo em Portugal deram azo a verdadeiras “famílias” de anúncios. A presença constante deste slogan, associada a outras estratégias – arranjo gráfico das páginas, tipo de imagens, variedade de caracteres, utilização nos títulos de jogos de linguagem semelhantes –, concorre para a regularidade dos anúncios. A manutenção de elementos quer do registo icónico quer do registo verbal tem na publicidade um duplo objectivo: repetir para perpetuar o nome da marca e repetir para familiarizar o leitor com o produto¹⁵.

2.3. *O texto*

Grande parte dos anúncios impressos dispõe de um pequeno texto. A terminologia utilizada para o nomear é variada. A designação “texto argumentativo”, empregue por vários investigadores, justifica-se pelo facto de esta parcela de texto se estruturar em sequências argumentativas e contra argumentativas. Jean-Michel Adam e Marc Bonhomme (1997: 62) optam pelo termo “*rédactionnel*”, sublinhando que “il est le lieu où se développe (*“amplification”* rhétorique par excellence) l’argumentation publicitaire.”.

Já Carlos Lomas (1996: 92) sustenta que nesse texto se desenvolve o slogan, “El resto del texto lingüístico del anuncio tendrá entonces que convencer el lector de que es verdad lo que se enuncia (y lo que se anuncia) de una manera tan

¹⁵ A este propósito, Alexandra Guedes Pinto (1997: 68) sublinha: “A vantagem deste tratamento ‘parametrizado’ de um produto publicitário é a de assegurar a manutenção de uma série de variáveis icónica e/ou verbais ao longo do tempo, que garantem um nível de repetição suficiente para o estabelecimento da indispensável familiaridade e identificação conceptual do produto, ao mesmo tempo que a alteração de outras variáveis tenta impedir que aconteça o ‘reverso da medalha’, isto é, que se atinja o limiar de saturação que todo o processo de repetição pode provocar.”.

sorprendente en el slogan”. A tarefa do autor do argumento publicitário, sustenta Lomas, consiste em, através de uma “argumentação lógica” ou de uma “persuasão emotiva”, convencer o leitor da conveniência de pensar de determinada maneira ou de fazer determinadas coisas, porque “sólo tales acciones le harán más libré y más feliz.”(*ibidem*: 92).

E, se Carlos Lomas se refere a esta parcela de texto como sendo um desenvolvimento do slogan, Henri Joannis ([1988]1998: 27), considera-o um “comentário da ilustração”, devendo, por isso, concretizar e verbalizar “aquilo que a imagem representa.”.

Assim, denominarmos esta parcela do anúncio publicitário por texto argumentativo, comentário ou explicação pressupõe que sobre ela se faça um estudo no âmbito das tipologias textuais.

3. O logótipo – um elemento híbrido

Ao nível da publicidade impressa, o logótipo sobressai como um componente híbrido, flutuando entre a linguagem e o desenho: “le logo constitue un signifiant publicitaire équivoque ou une image-mot, fluctuant entre le langage et le dessin” (Adam e Bonhomme, 1997: 62). O logótipo é um elemento que resulta de uma criação gráfica e que permite identificar uma empresa ou um serviço, demarcando-o da concorrência.

Adam e Bonhomme consideram dois tipos de logótipos: os de natureza linguística e os de natureza icónica. No primeiro grupo distinguem aqueles que reproduzem o nome integral da marca, de que são exemplo os logótipos da *Bosch* e da *Philipps*; os que integram esse nome numa figura, por exemplo, geométrica (*Longa Vida*) e ainda os que apenas conservam a inicial da marca (*Kellog's*).

Incluem no segundo grupo os logótipos figurativos, cujo significante icónico é motivado (cavalo da *Ferrari* ou o leão da *Peugeot*) e os não figurativos, quando os ícones se afastam para a abstracção, assumindo muitas vezes uma forma geométrica de que é exemplo o losango da *Renault*.



No anúncio publicitário, o logótipo surge, regra geral, junto ao nome da marca, com o qual forma a linha de assinatura; contudo, quando é particularmente forte ou significativo ao nível de conotações, a sua presença pode ocorrer, ou co-ocorrer, no topo do anúncio, ou pode mesmo assumir o papel de imagem, como é o caso deste anúncio à seguradora *Fidelidade*.



4. Relações entre texto e imagem

Palavra e imagem, apesar de linguagens diferentes, quando incluídas num mesmo acto de comunicação, estabelecem entre si relações. A imagem, pelo seu alto nível de iconicidade, tem o poder de criar mais facilmente a ilusão do referente; contudo, dadas as suas características polissémicas e as suas limitações metalinguísticas, a sua presença e, sobretudo, o seu êxito, estão fortemente dependentes do texto linguístico que, regra geral, a acompanha: “À l’inverse du texte qui peut créer des structures argumentatives autonomes, l’image publicitaire a besoin d’un appui linguistique, si minimale soit-il (nom de la marque, slogan), pour déclencher un développement argumentatif.” (Adam e Bonhomme, 1997: 194).

Por seu lado, a palavra, construindo o mundo através de signos, abandona a mimésis do real e encaminha-se para a abstracção e para a convencionalidade. Do ponto de vista de Umberto Eco ([1977]1991: 263), “el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce”.

No discurso publicitário, imagem e palavra, apesar de estabelecerem entre si diferentes relações, concorrem em unísono para a eficácia comunicativa: “Y en esa alianza entre el verbo y la figura, el lenguaje de la publicidad invita al *placer del texto*” (Lomas, 1996: 74).

Roland Barthes, no artigo “Rhétorique de l’image” (1964), questionando-se sobre as funções da mensagem linguística em relação à mensagem icônica, conclui: “Il semble qu’il y en a deux: d’*ancrage* et de *relais*” (*ibidem*: 44). Relativamente à primeira, a função mais frequente da mensagem linguística, Barthes (*ibidem*) explica:

“[...] toute image est polysémique, elle implique, sous-jacent à ses signifiants, une ‘chaîne flottante’ de signifiés, dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres. La polysémie produit une interrogation sur le sens [...] La fonction dénomminative correspond bien à un ancrage de tous les sens possibles (dénotés) de l’objet, par le recours à une nomenclature [...] le message linguistique guide non plus l’identification, mais l’interprétation, il constitue une sorte d’étau qui empêche les sens connotés de proliférer”.

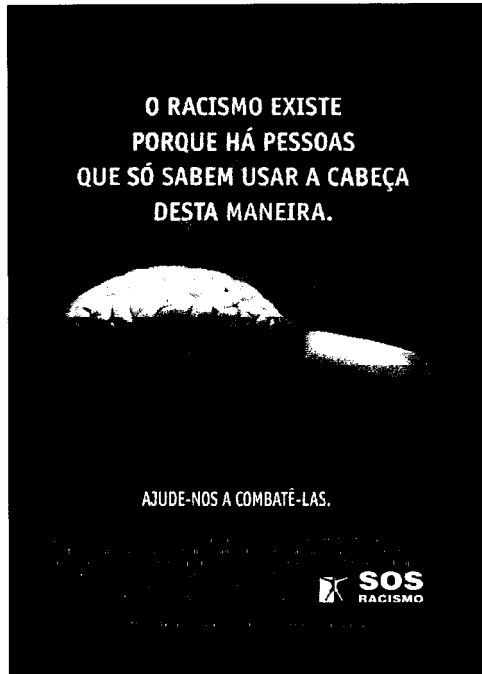
Repare-se, a título de exemplo, neste anúncio cuja ambiguidade icônica apenas é resolvida pela sua componente verbal (*Planta com menos gordura. Para uma mulher mais light.*)



A função de “relais”, mais rara e pouco frequente na publicidade, segundo Roland Barthes, está presente sobretudo em banda desenhada ou em desenhos humorísticos, dada a estrutura narrativa que apresentam: “Ici la parole (le plus souvent un morceau de dialogue) et l’image sont dans un rapport complémentaire;

les paroles sont alors des fragments d'un syntagme plus général, au même titre que les images" (Barthes, Roland, 1964 : 45).

Creio, contudo, que no anúncio que se segue, essa função se realiza, na medida em que componente icónica e componente linguística se completam, pois, cada uma veicula uma informação que não é contemplada pela outra.



O estudo de Barthes tornou-se um clássico e, conseqüentemente, alvo de várias discussões teóricas. Uma das objecções ao seu trabalho é a que considera que o autor insiste na primazia do linguístico, no imperialismo do verbal e que apenas defende uma perspectiva unidireccional texto / imagem (a imagem cria “la terreur des signes incertains” (Barthes, 1964: 44) e cabe sempre ao texto completar ou clarificar o seu sentido).

Se as interferências entre a palavra e a imagem se verificam efectivamente e as palavras concorrem para a descodificação da imagem, é inegável que o inverso também se verifica. E é neste sentido que Laurence Bardin, no artigo “Le texte et l’Image” (1975)¹⁶, levanta a questão: “Qu’est-ce qui prouve, dans le rapport texte/image, que c’est toujours le texte qui joue le rôle de mode d’emploi?”. Outro

¹⁶ Apesar de inúmeros esforços, não foi possível encontrar o artigo citado, publicado em *Communication et Langages*, nº26, Paris, Retz, 1975. Assim, as referências a ele feitas neste trabalho têm origem num trabalho publicado na Internet no site <http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication20.htm> no qual se faz uma releitura do artigo de L. Bardin. Esta página extraída de *Comm In* (magazine d’information des professionnels de la communication), nº20, 2001 é da responsabilidade da Fédération Romande de Publicité (FRP).

investigador, Jean-Michel Adam, publica na revista *Pratiques* um estudo cujo *corpus* é um conjunto de cinco anúncios, a partir do qual prova que:

“L'article de Barthes privilégie, à sa manière, le langage en accordant à la parole ce qu'il appelle une *fonction d'ancrage* [...]. En fait on peut parler de *sélection*, ou d'*adjonction*, de *signifiés au texte par l'image et réciproquement*. ” (1975: 66) (sublinhado meu).

Também Sanchez Corral (1991: 29), no âmbito de uma discussão teórica, se pronuncia sobre a função de ancoragem do texto à imagem:

“/.../ el texto escrito no se limita, según se desprende de la tradición inaugurada por Barthes, a realizar la simple función de anclaje del sentido abierto, connotativa y psicológicamente, por las representaciones simbólicas del componente icónico. Nuestra posición es la de considerar los conjuntos verbales e icónicos como elementos complementarios que se distribuyen indistintamente sus funciones semántico-simbólicas.”.

Outro investigador espanhol, Carlos Lomas, embora admitindo que a ancoragem, porque permite identificar a intencionalidade óbvia da mensagem (o seu sentido literal), é a função mais habitual da mensagem linguística, considera (contrariando a perspectiva de Barthes) que muitas vezes é a imagem que serve para ancorar, “anclar”, o texto linguístico uma vez que, actualmente, este é tão polissémico como a imagem:

“en gran parte de la publicidad de las tres últimas décadas es el texto verbal el que se carga de connotaciones (por un uso significativo e reiterado de la función poética) actuando en estos casos las imágenes como *anclaje* de la producción del sentido literal del anuncio.” (Lomas, Carlos, 1996: 73).



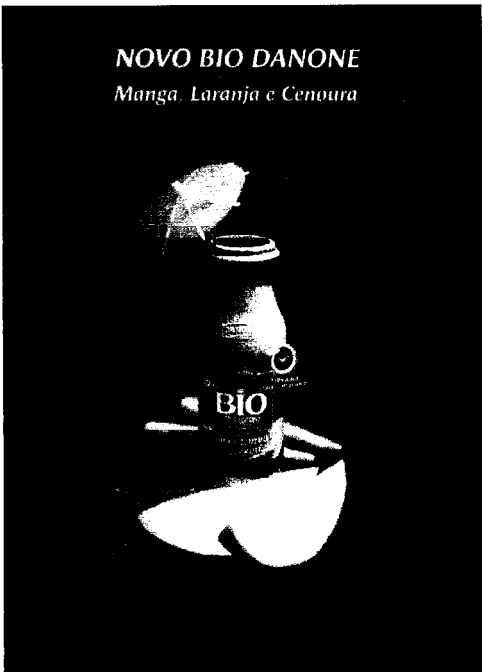
De facto, observando um grande número de anúncios verificamos que a sua componente verbal é tão ou mais polissémica do que a imagem. Neste exemplo, apenas a imagem permite descodificar o enigma da mensagem verbal.

Assim, na perspectiva de Lomas, a “función de anclage” aplica-se tanto ao texto que ancora o sentido polissémico da imagem como à relação contrária. O autor considera, contudo, que esta função não esgota as relações que se estabelecem entre texto e imagem: “En última instancia, la interacción entre los usos verbales y no verbales se produce en los mensajes publicitarios a través de procedimientos de redundancia o de oposición real o aparente.” (Lomas, Carlos, 1996: 73-74). Lomas (*ibidem*: 154-155) avança, então, com as seis funções seguintes: “*de anclage*”, “*de relevo*”, “*redundante o de refuerzo*”, “*retórica*”, “*paradójica*” e “*suplementaria*”.

Já a proposta avançada por Laurence Bardin (1975), ultrapassando a dicotomia “*ancrage*” / “*relais*”, assenta nas noções de *denotação* e *conotação*. É a partir da distinção entre mensagem denotada e mensagem conotada que Bardin distingue quatro tipo de mensagens: *message informatif*, *message à illustration*, *message à legende* e *message symbolique*. O quadro que se segue pretende dar conta da proposta da autora:

MENSAGEM LINGUÍSTICA	MENSAGEM ICÓNICA	TIPOS DE MENSAGEM
DENOTADA	DENOTADA	M. INFORMATIVA
CONOTADA	DENOTADA	M. DE ILUSTRAÇÃO
DENOTADA	CONOTADA	M. DE LEGENDA
CONOTADA	CONOTADA	M. SIMBÓLICA

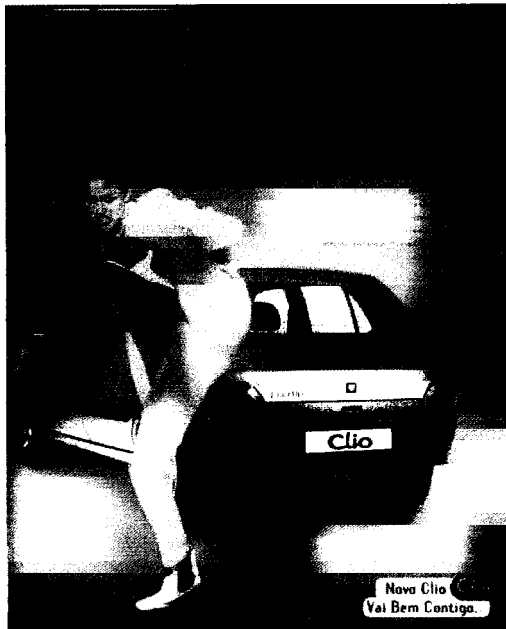
Atente-se, agora, em alguns exemplos de anúncios retirados do nosso *corpus* de trabalho, aos quais se aplicou a análise proposta por Laurence Bardin no referido artigo:



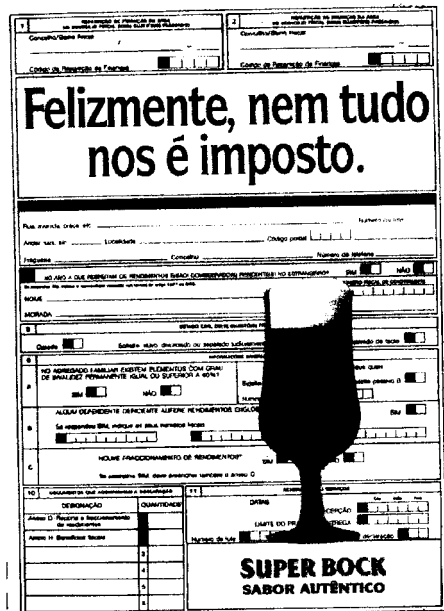
Mensagem informativa: imagem e texto aludem objectivamente ao objecto publicitado.



Mensagem de ilustração: o slogan deste anúncio prestar-se-ia a múltiplas interpretações sem a precisão semântica da imagem. É, pois, a imagem que precisa o sentido conotado da mensagem linguística.



Mensagem de legenda: apenas o texto permite compreender a atitude desta jovem junto ao carro. O texto precisa assim a imagem simbólica e conotada.



Mensagem simbólica: nem o texto nem a imagem (ambos altamente conotados) permitem a identificação do objecto comercializado. Só a imagem do produto e a respectiva legenda, no canto inferior direito, permitem essa identificação.

No âmbito deste trabalho, cujo objectivo prioritário é a aplicação de conceitos e teorias à didáctica da língua, creio que a proposta de Laurence Bardin apresenta vantagens de aplicação pedagógico-didáctica, na medida em que, jogando com noções e conceitos familiares aos docentes e alunos, permite captar o essencial da relação imagem/texto.

O *Programa de Português* do Ensino Secundário, em vigor no momento actual, contempla, no âmbito dos conteúdos programáticos, o estudo das relações entre o verbal e o visual, aludindo a quatro tipos de funções – *informativa* e *explicativa* (10º ano); *argumentativa* e *crítica* (11º ano)¹⁷. Apesar de não ter encontrado, nos estudos e trabalhos consultados sobre a questão, referências a esta terminologia, parece-me oportuno apresentar uma proposta viável de extensão ao ensino, com vista a trabalhar o conteúdo proposto no documento oficial.

Assim, tentando aplicar as funções propostas por Carlos Lomas ao meu *corpus* de trabalho, representativo de uma grande variedade de situações, verifico que apenas quatro das seis funções por ele sugeridas se ajustam a esse *corpus* – *função de ancoragem*, *função complementar*, *função de redundância* e *função paradoxal ou de humor*. Relativamente a esta última, embora pouco frequente nos anúncios de que disponho, está ilustrada no seguinte anúncio da *Swatch*, no qual o texto verbal diz o contrário da imagem.



¹⁷ Cf. *Programas de Português* (homologados em Maio de 2001 e em Março de 2002), item “Conteúdos Processuais”, 10º ano, pág. 12; 11º ano, pág. 14.

Tendo em vista a exploração das funções texto/imagem, no âmbito da didáctica do Português (aspecto de que me ocuparei na III Parte, capítulo 2, deste trabalho), apresento no quadro que se segue uma proposta, baseada em quatro funções. As funções contempladas no quadro são ilustradas por anúncios publicitários actuais já referidos, como se faz notar na última coluna do quadro.

Função de ancoragem	O texto verbal tem como função precisar o significado polissémico da imagem ou vice-versa.	Anúncios <i>Planta e Mimosa</i>
Função complementar	Palavras e imagens estabelecem entre si uma relação de complementaridade, concorrendo em uníssono para a mensagem do texto.	Anúncio <i>SOS Racismo</i>
Função de redundância	O texto verbal reitera o contido na imagem, por si só explícita, ou vice-versa.	Anúncio <i>Bio Danone</i>
Função paradoxal ou de humor	O texto verbal diz o contrário da imagem, ou vice-versa.	Anúncio <i>Swatch</i>

5. Contaminações entre os dois sistemas semiológicos

Ao nível da publicidade impressa, como se acabou de verificar, componente icónica e componente linguística parecem ter funções e papéis bem diferenciados. Porém, observando um grande número de anúncios, constata-se que frequentemente os limites entre palavra e imagem são fluidos. De facto, em muitos anúncios a palavra converte-se em imagem (objectos que evocam letras ou algarismos) e noutros, ao invés, a imagem torna-se palavra (letras que evocam objectos ou outros constituintes linguísticos tornam-se palavras).

5.1. Iconização do verbal

No anúncio do gel de cabelo *Bel Hair*, a componente linguística do anúncio, pela sua disposição, sugere a própria onda do cabelo mencionada na mensagem verbal.

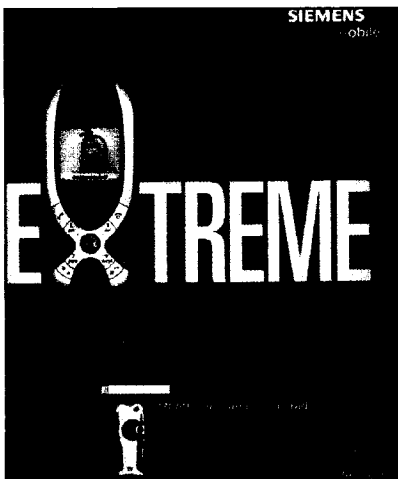


5.2. Verbalização do icónico

O slogan deste anúncio da *Colgate* é um exemplo de verbalização do icónico. É um signo icónico¹⁸ que, pela sua forma redonda, substitui o grafema “O” da palavra “sorriso” e, simultaneamente, verbaliza esse referente. Deste modo, o substantivo “sorriso” e o ícone representado verbalizam uma mesma ideia.



Também neste anúncio se verifica a descontinuidade do sintagma escrito, resultante da intrusão do objecto publicitado, que pela sua analogia formal substitui a letra “X”:



Nos exemplos apresentados, a estratégia do publicitário não compromete a legibilidade do anúncio, antes funciona como um traço que visa atrair a atenção do leitor.

¹⁸ O Grupo μ , na obra *Traité du Signe Visuel. Pour une Rhétorique de l'Image* ([1992], 1993: 107), estabelece a distinção entre “signo icónico” e “signo plástico”. Aquele tem um significante cujas características espaciais são comparáveis com as do referente; este tem um conteúdo frágil, vago e muito dependente do contexto e “no es nunca descodificado fuera de un enunciado particular.../ significa sobre el modo del indicio o del símbolo”. Consideram signos plásticos as cores, as formas (geométricas) e as texturas.

6. Outros processos significantes

6.1. Distribuição dos elementos na página

A disposição, espacialização, segmentação dos diferentes componentes do anúncio são elementos decisivos na sua recepção. Todos estes factores, estudados de acordo com o público visado e tendo em vista favorecer a leitura e interpretação do anúncio, concorrem para a eficácia da argumentação publicitária, como sublinham Adam e Bonhomme (1996: 71) “La construction des annonces obéit ainsi à une rhétorique visuelle dans laquelle la segmentation et la spatialisation du message articulent et soulignent les grands axes de l’argumentation.”.

H. Joannis ([1988]1998: 108) referindo-se à construção de um anúncio publicitário adverte:

“Conceber uma maquete é construir uma máquina de guiar a percepção. É dar aos títulos, aos elementos visuais, ao texto, o valor necessário para que o encadeamento dos conceitos se faça no sentido desejado. E, em particular, é dar à apresentação do produto e à marca o espaço e a dimensão convenientes para que alcancem o máximo impacto. Este espaço e esta dimensão não são necessariamente a maior superfície e os maiores caracteres. É a sequência de percepção que cria o impacto do produto da marca. Deve ser tudo construído nesse sentido.”.

6.1.1. Percursos de leitura

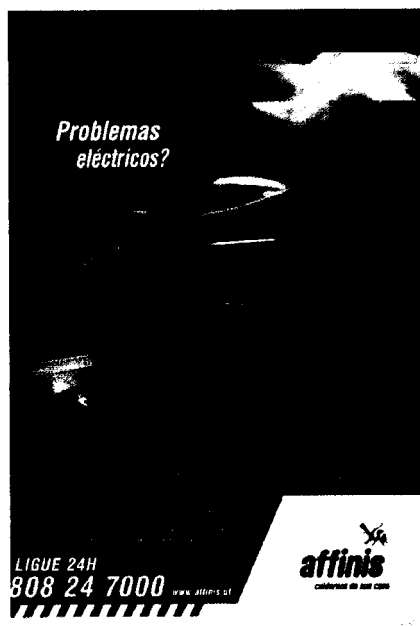
É frequente os anúncios traçarem um tipo de leitura tradicional e convencional, segundo o modelo da tradição livresca, minimizando, assim, o investimento do leitor, pois reduzem o acto de ler a uma atitude espontânea e mecânica. Esta estratégia torna mais natural o efeito publicitário.

Grande parte dos anúncios com que nos confrontamos diariamente assenta numa estrutura tipo “en **Z**” (“balayage oculaire oblique” (Adam, Jean-Michel, e Bonhomme, Marc, 1991: 72) que pressupõe uma divisão em diagonal da página. Utilizando a terminologia de Jean-Michel Adam e Marc Bonhomme (*ibidem*: 72), a zona direita será “zone d’attrait ou de lecture maximale”, enquanto a zona esquerda será a “zone d’ombre ou de lecture minimale”. Assim, os elementos cujo poder argumentativo é mais forte (título, slogan, nome da marca, logótipo) surgem dispostos de cima para baixo à direita; as informações de índole técnica, modalidades de venda do produto ou outro tipo de referências deslocam-se para

zona esquerda e baixa da página. O anúncio da *Affinis* é um bom exemplo deste tipo de disposição:

Título

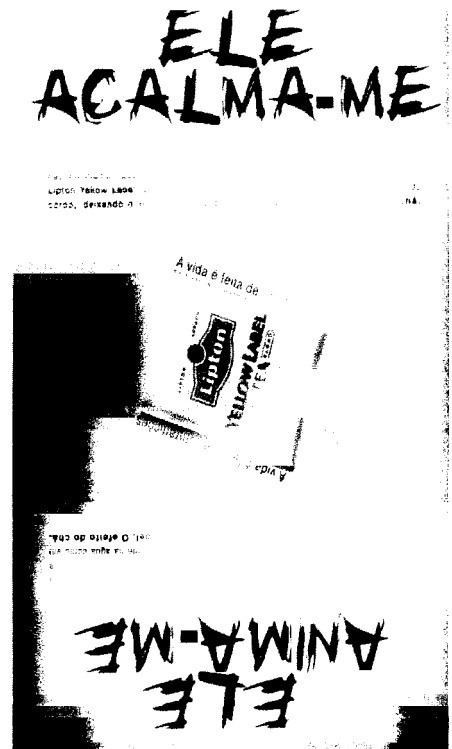
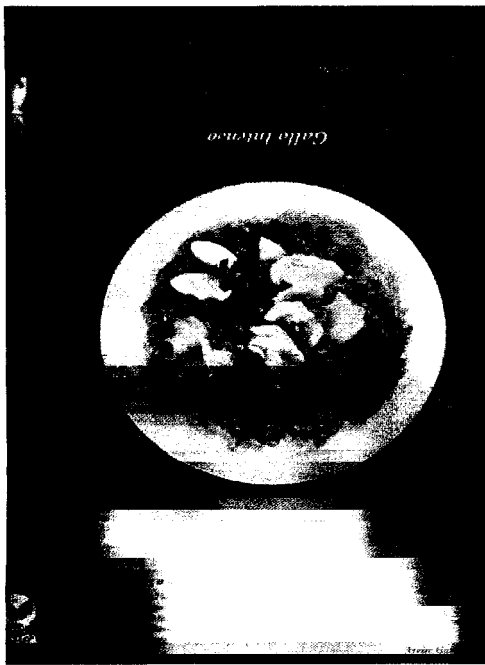
Pormenorização
sobre o tipo de
assistência e
telefone de
contacto



Linha de assinatura
(logótipo, nome da
marca e slogan
“Cuidamos da sua
casa”)

6.1.2. Subversão dos percursos de leitura habituais

Subverter os percursos de leitura habituais é uma estratégia mais ousada, dado que, surpreendendo pela composição inesperada, o anúncio pressupõe a participação activa do leitor para a descodificação da mensagem. Os anúncios que se seguem são exemplos da subversão do conceito tradicional de leitura. No anúncio do chá *Lipton* a subversão do conceito tradicional de leitura visa convencer o leitor da perfeita complementaridade de um único produto – este chá acalma e este chá anima. O anúncio do azeite *Gallo* sugere a inovação do universo do produto.



A publicidade subverte frequentemente a leitura tradicional dos textos, construindo percursos geométricos de leitura. No exemplo que se segue, o texto desenha, à volta de uma imagem, um percurso circular. O simbolismo desta figura geométrica (movimento, inter-actividade), aliado à argumentação veiculada pelo texto (*Embarque na aventura. Descubra Lagos...*), reforça a mensagem do anúncio.



6.2. Variedade de tipografias

Em alguns anúncios o tipo de letra utilizada (gótica, manuscrita...) tem significados simbólicos e conotados que vão para além da própria mensagem linguística.

Repare-se, a título de exemplo, nestes dois anúncios em que o recurso à letra manuscrita confere autenticidade e dá credibilidade ao objecto publicitado.

CITIZEN
BEYOND PRECISION

*A minha mãe sou da
mae de deuses
flores, brisa
e um presente de encantar.
Ritzy, 6 ms*

**2 de Maio.
Dia da Mãe.**

Com a ajuda do teu pai
ou apenas com a ajuda
da tua caneta de sorte
escreve um poema
à tua mãe.
Os três poemas mais
originais recebem um
relógio Citizen para
ofereceres ao teu pai.

A fonte de energia é a luz.
Não precisa de pilha. Amigo do ambiente.

Grupo Cronos/Eurotelas Infoline: 21 42

Neste, a letra manuscrita, simulando a caligrafia de uma criança que escreve uma dedicatória para juntar ao presente do dia da mãe (objecto comercializado), resulta numa estratégia muito eficaz em termos de público a quem se destina o produto (crianças).

**Crystal
Peninsula**

Quando o Cristal é jovem

*Quando o cristal é jo
mais longe que o
parência, para*

PH. G.B. - Espinho 2147 - Foto: Infotexto 1433 - Nels Barcelo-Guido - Tel. +351 226 34 74 00 - Fax. +351 226 34 74 37 - E-Mail: o.vandenberghe@infotexto.pt

O recurso à letra manuscrita, neste exemplo, visa dar credibilidade à citação de António Lobo Antunes. Esta, por seu turno, sugere a exclusividade da predicação atribuída pelo escritor ao produto.

CAPÍTULO 2. Recursos estilístico-retóricos do discurso publicitário

“Para estimular la atención del oyente y convencerlo de que saque las conclusiones que se desprenden de las permisivas propuestas o presupuestas, hay que presentar el discurso propio de forma inédita, cargándolo de embellecimientos e ‘sorpresas’, para ofrecer, por lo menos en el plano expresivo, cierta cantidad de información fresca.”

Umberto Eco

“A língua é disciplina e aventura, tradição e novidade, constrição e prazer.”

Vítor Aguiar e Silva

O discurso publicitário, enquanto discurso semiológico misto, manipula um vasto conjunto de estratégias conducentes a fins pragmáticos e extralinguísticos. No capítulo anterior, detive-me sobretudo sobre a imagem, concluindo que, recorrendo a artifícios retóricos, ela é mais mítica do que mimética e mais poética do que referencial.

O presente capítulo visa explorar o poder da palavra, detectando os mecanismos linguísticos do discurso publicitário que, à semelhança dos artifícios icónicos, naturalizam a sua finalidade interesseira, mascaram o seu convite banal – “Comprem” –, substituindo-os por um “espectáculo” onde comprar se torna natural.

Actualmente, o discurso publicitário chega-nos, de facto, mais como um discurso emotivo e artístico, no qual se investe nas funções emotiva e poética da língua, do que propriamente como um discurso referencial, informativo ou denotativo divulgador de marcas, produtos ou das suas características. É neste investimento que a linguagem publicitária utiliza recursos da linguagem literária e, por isso, alguns dos meios utilizados para a análise desta se adequam à análise daquela¹. O discurso publicitário é pois um discurso subjectivo e, como tal, salientam Carlos Reis e Ana Lopes (1996: 351), “a presença do sujeito da enunciação manifesta-se indelevelmente através de um conjunto de escolhas estilísticas intencionais, através da organização do próprio material verbal: a instância enunciativa inscreve-se em filigrana no discurso/enunciado.”. Sendo assim, justifica-se aplicar ao discurso publicitário uma

¹ Carlos Reis, na obra *Técnicas de Análise Textual*, inclui no último capítulo a análise do discurso publicitário e fundamenta essa inclusão do seguinte modo: “A utilidade de uma reflexão teórico-prática sobre o discurso publicitário num livro virado preferencialmente para a análise do texto literário justifica-se tendo em conta dois princípios pressupostos no que a seguir se lerá: em primeiro lugar, o de que a publicidade constitui hoje uma linguagem altamente sofisticada, o que a obriga a recorrer, com certa insistência, a determinados elementos próprios da linguagem literária; em segundo lugar (e por força do antecedente), o de que a literatura não constitui um domínio fechado sobre si mesmo e incomunicável em relação a outras práticas discursivas que com ela podem cruzar-se.” (1981: 449).

análise de cunho estilístico na medida em que nas suas mensagens são introduzidas marcas conotativas que as afastam do uso corrente da linguagem e, conseqüentemente, as aproximam de usos de tipo artístico e literário². De facto, a língua, apesar de se apresentar como um conjunto limitado de signos, proporciona, na utilização que dela faz o falante, uma variedade ilimitada de combinações. A língua torna-se, então, polivalente e os seus recursos infinitos. Fernanda Irene Fonseca (2000a: 40), referindo-se à plasticidade dos recursos da língua, salienta que essa utilização não é um exclusivo do texto literário, “/.../ o estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da *plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura*.” (sublinhado meu).

Escolheram-se para esta análise títulos e slogans de anúncios publicitários³, dado que, mais do que nos textos especialmente longos, é nessa componente linguística do anúncio que os profissionais da publicidade, desviando-se da norma e recusando o banal, procuram, num esforço incessante de originalidade, as combinações mais expressivas e mais sugestivas que a língua lhes faculta. Na opinião de Vítor Aguiar e Silva, se uma língua enquanto sistema e instituição é impositiva e normativa, ela “é também um horizonte de liberdade, uma potencialidade, não codificável antecipadamente, de novas formas de expressão e de novos significados. /.../ A regra e o rigor da gramática convivem com a fantasia, o ludismo e a audácia da criatividade lexical, tropológica e semântico-pragmática.” (Aguiar e Silva, V., 1992).

Passando em revista alguns slogans, o que de facto se verifica é que os seus traços estilísticos se equiparam em grande parte àqueles que caracterizam o texto literário e se manifestam aos níveis fónico, semântico e morfossintáctico.

Encontramos muitos slogans que, investindo no ritmo, na rima, na métrica e noutros recursos fónicos da língua (aliteração, assonância, paranomásia) se aproximam da linguagem poética. Recordemos Jakobson (1963:218) que, no seu clássico artigo “Linguistique et Poétique” referindo-se à função poética da língua, salientava que esta função “met en evidence le côté palpable des signes”, não deixando, contudo, de

² “Assim, pela análise semântica da mensagem publicitária, podemos compreender que aquilo que ‘justifica’ uma linguagem não é, de modo algum, a sua submissão à ‘Arte’ ou à ‘Verdade’, mas, muito pelo contrário, a sua duplicidade /.../” (Barthes, Roland, [1963] 1985: 169).

³ *Título e slogan* cumprem papéis distintos nos anúncios, como aliás já foi referido nas páginas 87 e 88 deste trabalho. Contudo, no âmbito da análise que se leva a cabo no presente capítulo, a distinção entre ambos não será estabelecida e usa-se a designação única de slogan para estas duas componentes linguísticas do anúncio.

enfatizar que “*La poésie n’est pas le seul domaine où le symbolisme des sons fasse sentir ses effets*”, mais c’est une province où le lien entre son et sens, de latent, devient patent, et se manifeste de la manière la plus palpable et la plus intense /.../. » (Jakobson, 1963: 214) (sublinhado meu).

O investimento no significante, embora seja o tipo de recurso que tradicionalmente associamos à versificação, presta-se, pelas características de redundância que proporciona, ao slogan publicitário que se quer breve, conciso, cadenciado e fácil de decorar. A estas particularidades, de carácter mais lúdico e expressivo, acrescenta-se ainda que os recursos fónicos da língua apresentam ao publicitário soluções muito eficazes na produção de sentidos, ou seja, no significado veiculado pela mensagem textual, como faremos notar de seguida.

Outro tipo de investimento do slogan publicitário é aquele que se prende já não com o nível do significante, mas sobretudo com o nível do significado. Carlos Reis (1981), inventariando os recursos estilísticos a explorar numa obra literária, distingue aqueles que partem do aproveitamento estilístico do significante, daqueles que exploram o nível do significado, incluindo neste grupo: conotação, ambiguidade e artifícios retóricos.⁴

Actualmente, a grande maioria dos slogans liberta-se das amarras da denotação, que outrora os caracterizaram⁵, e constrói mensagens conotadas e simbólicas, que permitem aos produtos adquirir uma individualidade e uma personalidade em mercados sobrelotados, tornando-se assim capazes de competir com produtos ou marcas concorrentes. A este propósito, Alexandra Pinto (1997: 25) sublinha:

“Daqui resulta que, frequentemente, nem se recorra à enumeração de qualidades objectivas de um produto como prova da sua superioridade, tornando-se mais importante ambientá-lo e ‘personalizá-lo’, associando-o a conceitos, estilos de vida, sentimentos, estados de espírito reconhecíveis pelo público-alvo. A fusão sub-repetícia de valores extrínsecos ao produto com os seus valores intrínsecos

⁴ Torodov ([1973] 1986: 23), referindo-se à análise literária, afirma: “Podem agrupar-se em três secções os problemas da análise literária, consoante eles digam respeito ao aspecto verbal, sintáctico e semântico do texto. /.../ Foi por isso que a antiga retórica dividiu o seu campo em *elocutio* (verbal), *dispositio* (sintáctica) e *inventio* (semântica); foi por isso que os formalistas russos dividiram o campo de estudos literários em estilística, composição e temática; é ainda por isso que, na teoria linguística contemporânea, se separa a fonologia, a sintaxe e a semântica.”.

⁵ O vocábulo *publicidade* significava na sua origem (1964) “carácter do que é público, daquilo que não é segredo”. Assim, nos seus primórdios, e de acordo com a etimologia do vocábulo, a actividade do publicitário consistia em informar e descrever produtos ou bens, com vista a divulgá-los junto do público. E dado que estes produtos se destinavam a satisfazer necessidades básicas, o publicitário colocava a ênfase nas qualidades físicas do produto, no seu “valor de uso” (Corral, 1991), na razão prática da sua utilização. Nos nossos dias, um tipo de predicação denotativa torna-se insuficiente dada a multiplicidade de produtos e a semelhança entre eles.

ocorre nesta exploração sistemática da dimensão conotativa e simbólica das linguagens co-ocorrentes no anúncio, sendo este o meio de ‘forçar’ a projecção psicológica e identificação dos sujeitos com o que ‘lêem’ nas mensagens e a subsequentemente adesão ao artigo.”.

Assim, mitificando produtos e objectos, a linguagem da publicidade torna-se capaz de despertar no público a fruição imaginária, o prazer lúdico e, sobretudo, o desejo de possuir um objecto, independentemente do seu valor utilitário. “A linguagem conotada da publicidade”, como salienta Roland Barthes ([1963] 1985: 168), “reintroduz o sonho na humanidade dos compradores: o sonho, quer dizer, sem dúvida, uma certa alienação (a da sociedade concorrencial), mas também uma certa verdade (a da poesia)”. A linguagem denotativa e os dados mais objectivos sobre cada produto mostram-se, muitas vezes, incapazes de seduzir, convencer ou persuadir o consumidor. E se a supremacia da função poética não oblitera a referência (denotação), torna-a ambígua. A propósito da ambiguidade afirma Jakobson (1963: 238): “L’ambiguïté est une propriété intrinsèque, inaliénable, de toute message centré sur lui-même.”.

Ainda no âmbito de uma análise do significado, é inegável que muitos slogans ostentam marcas evidentes de literariedade ao textualizarem as mais variadas figuras da retórica. Roland Barthes ([1963] 1985: 168) reconhece que a mensagem publicitária, à semelhança do discurso poético, é aquela que condensa a retórica mais rica e alcança com precisão os grandes temas oníricos da humanidade:

“/.../ limitando-nos ao nível linguístico da mensagem, podemos dizer que a ‘boa’ mensagem publicitária é aquela que condensa em si a retórica mais rica e atinge com precisão (frequentemente com uma só palavra) os grandes temas oníricos de humanidade, operando assim essa grande libertação das imagens (ou pelas imagens) que define a própria poesia. Por outras palavras, os critérios da linguagem publicitária são os mesmos da poesia: figuras de retórica, metáforas, jogos de palavras, todos esses signos ancestrais, que são signos *duplos*, dilatam a linguagem em direcção a significados latentes e dão assim ao homem que os recebe o próprio poder de uma experiência da totalidade.”.

A teoria das figuras constituía um dos capítulos essenciais da “antiga retórica”. A figura, entendida como “alteração artística da situação normal” (Lausberg, H., [1967] 1970: 96), era elemento essencial ao *ornatus*⁶, este último entendido como “um luxo do discurso” (*ibidem*: 138-139) cuja finalidade é a beleza da expressão linguística.

⁶ A “antiga retórica” atribuída ao *ornatus*, além desta finalidade estética, duas funções: *delectare* (despertar afectos suaves) e *movere* (despertar afectos violentos). (cf. Lausberg, H., [1967] 1970: 138-139).

As figuras de retórica, além de conferirem beleza e originalidade ao discurso, concorrendo assim para o *ornatus* da mensagem, enriquecem-no sempre com um conteúdo diferente, como afirma Eco ([1977] 1991: 390): “cuando las figuras retóricas se usan de modo ‘creativo’, no sirven solo para ‘embellecer’ un contenido ya dado, sino que *contribuyen a delinear un contenido diferente*.”. No âmbito do discurso publicitário, as figuras desempenham um papel decisivo no processo de persuasão; por um lado, acrescentando qualidades e mais-valias aos produtos, por outro, criando subterfúgios e implícitos capazes de mover a adesão do consumidor. As artes da retórica equipam os “criativos” para “convencer os outros, levá-los, sub-repticiamente e sem que se apercebam (ou, apercebendo-se, atraídos e fascinados), a aderir a sentidos que não entenderiam, interpretações que repeliriam, visões do mundo que os poriam em pânico.”, sublinha Jorge de Sena (1989: 118-119).

De facto, o que se verifica é que os artifícios retóricos, pondo em causa “a mítica transparência de um hipotético grau zero da linguagem” (Reis, C. e Lopes, A., 1996: 351), permitem a associação de determinados produtos a valores humanos universais, tais como: o luxo (“Pestanas vestidas a rigor”), o erotismo, o amor, o prazer, o êxito, o prestígio, a segurança (“Confie na Junkers como confia nos bons amigos”), a saúde (“O seu organismo pode funcionar como um relógio. Acerte-o em dez dias.”), o convívio (“Super Bock oferece-lhe dois dedos de espuma”), a amizade, a virilidade ou a feminilidade, sintetizando, assim, ideais, valores e padrões de conduta vigentes nas sociedades actuais. O resultado desta estratégia publicitária é altamente rentável, pois leva o público a adquirir um certo produto não pelas suas qualidades físicas e objectivas (denotadas) mas porque, dada a imagem que de si criou o produto, o consumidor vê projectado nele o ideal a que aspira constantemente. O discurso publicitário converte assim um objecto vulgar num objecto de valor positivo e, por conseguinte, num objecto de desejo, e da sua aquisição depende a partir de então a realização do consumidor. É inegável que hoje em dia, como afirma Duarte Rodrigues (1987: 99), “beber um Martini ou consumir uma Coca-Cola, vestir uns jeans ou pôr um gel é já uma forma de partilhar uma forma de discurso e adoptar um estilo de vida.”.

Resumindo o que foi dito: discurso poético e discurso publicitário têm em comum o manuseamento de recursos estilísticos de vária ordem, embora esse uso esteja subordinado, num e noutro caso, a diferentes intencionalidades. Na poesia são intencionalidades estéticas e emotivas que desencadeiam o seu emprego. Na publicidade, esses recursos, embora com funções emotivas, estéticas e lúdicas,

subordinam-se à força ilocutória e perlocutória da mensagem, à persuasão do consumidor.

A incessante busca de originalidade por parte do “criativo publicitário” surpreende-nos à medida que vamos lendo e analisando slogans. Verifica-se que, para além dos recursos estilísticos já enumerados, também certas categorias morfológicas e certas construções sintácticas surgem, no âmbito do discurso publicitário, dotadas de amplas virtualidades de exploração estilística, como salienta Corral (1991: 263):

“La presencia recurrente de determinados esquemas morfosintácticos nos lleva a plantearnos las estrechas relaciones que se producen entre morfosintaxis y estilística, puesto que, en el contexto y en la situación comunicativa que nos ocupa, las variables gramaticales pueden ser consideradas como variables estilísticas. “.

Na sequência deste capítulo, serão abordados recursos fónicos, semânticos e morfossintácticos.

1. Recursos fónicos

Como já foi referido, a concisão e brevidade são duas características do slogan que explicam que a sua mensagem seja captada instantaneamente. O recurso de muitos slogans a propriedades fónicas da língua explica-se pela economia informativa que advém da sua utilização, da fácil memorização que proporcionam e da constante repetição a que se prestam⁷. Muitos slogans entram na nossa memória como se de cantilenas se tratasse. Pronunciá-los, cantá-los e até citá-los, como verdades incontestáveis, são muitas vezes actos inconscientes, mas frequentes nas nossas sociedades consumistas. M. Laloire, autor de um manual de publicidade, define o slogan como “uma divisa que se repete a propósito de tudo e de nada e, por vezes mesmo, fora de propósito, quer por escrito, quer verbalmente.” (*apud* Victoroff, 1972: 65).

No âmbito dos recursos fónicos da língua destacam-se aqueles que se caracterizam pela reiteração regular de sons ao longo da cadeia verbal. Freud, na obra *Le Mot d'Esprit et Ses Rapports avec l'Inconscient* (1905), defende que a repetição é fonte de prazer e o prazer resulta da economia de um esforço físico: “Il est de notoriété

⁷ Alexandra Pinto (1997: 85) constata: “Uma rápida revista dos slogans que circulam por aí e dos que se fixaram na nossa memória revela-nos que, na maior parte deles, se projectam paralelismos de ordem fónica, rítmica e/ou métrica que, mesmo que não consciencializados pelo receptor, resultam determinantes na percepção e na memorização daqueles.”.

publique que la rime, l'alliteration, le refrain et autres formes de la répétition des sons en poésie exploitent cette même source de plaisir, à retrouver le connu. ” (*apud* Victoroff, D., 1985: 155).

1.1. *Recursos próximos da poesia*

1.1.1. Ritmo, Metro e Rima

O ritmo, o metro e a rima não são mais do que três conceitos de repetição. O ritmo e o metro, embora possam ocorrer isoladamente, surgem normalmente associados. Hopkins define o ritmo como “*réurrence d’une certaine séquence de syllabes*” e o metro como “*réurrence d’une certaine séquence rythmique*” (*apud* Jakobson, 1963:235). Quanto à rima, afirma Amorim de Carvalho no seu *Tratado de Versificação Portuguesa* ([1941] 1981: 77): “Chama-se rima à homofonia ou conformidade de sons, geralmente empregada no fim dos versos.”, ou seja, também a rima se caracteriza pela repetição de fonemas ou de grupos de fonemas.

Eis-nos, pois, perante princípios de recorrência fónica que se associam ao verso, à poesia, à versificação, à Poética. E se estas características não bastam para definir verso ou poesia, é indiscutível que, como afirma Jakobson (1963: 233), “*Le vers est sans doute toujours d’abord une figure phonique récurrente*”. Ora, o que de facto se verifica, passando em revista alguns dos slogans que se perpetuaram na memória colectiva, é que encontramos inegáveis afinidades entre os princípios organizadores do seu texto e os do texto poético, ou não fossem alguns deles da autoria dos nossos mais conceituados poetas.

Recordemos um slogan que, já cansado de ser citado, se fixou na memória de todos e vejamos que características o levaram a perpetuar-se, como é aliás o objectivo de todo o slogan:

(1) *Há mar e mar, há ir e voltar.*

O slogan não contém nome de marca, bem ou produto e só a “competência publicitária” do público permitiria relacioná-lo com a campanha nacional de prevenção de afogamento nas praias, para que foi concebido. É constituído por uma única frase na qual o sinal de pontuação utilizado, a vírgula, sugere uma pausa breve entre as suas duas partes, coordenadas assindeticamente.

Pronunciando o slogan, facilmente sentimos que o nosso ouvido reage com prazer à melodia que resulta da sua leitura. Esse prazer resulta da repetição regular de

unidades idênticas: sons idênticos, palavras idênticas, tamanhos idênticos e estrutura idêntica. Essa redundância, esse ir e vir proporcionado pelas constantes repetições, aproxima desde logo o slogan do verso⁸. Jakobson (1963: 235), comungando da ideia de Hopkins, segundo o qual “La force de cette récurrence consiste en ceci qu’elle engendre une récurrence ou un parallélisme correspondant dans les mots ou dans la pensée”, considera que a estrutura da poesia se caracteriza por um conjunto de paralelismos contínuos com inevitáveis repercussões na semântica textual. Jakobson considera mesmo que a característica fundamental da poesia é o paralelismo.

Detendo-nos com atenção no slogan (1), facilmente nos apercebemos de que ele se constrói a partir de dois segmentos paralelos. Para este paralelismo concorre a pausa gráfica (vírgula), perfeitamente coincidente com a entoação de pausa, e o limite métrico da unidade sintáctica⁹:

Há/ mar/ e /mar// há ir/ e/ vol/tar.

1 2 3 4 1 2 3 4

A intensidade e expressividade do slogan provém ainda do facto de este se apresentar como uma série ordenada de sílabas tónicas e de sílabas átonas em intervalos próximos e regulares:

↓ ↓ ↓ ↓

Há mar e mar, há ir e voltar.

Esta sucessão de tempos fortes e fracos, no que respeita a intensidade fónica, resulta num ritmo cadenciado e binário¹⁰.

Ora, se o primeiro segmento do slogan acorda em nós uma certa vivência rítmica, o segundo segmento é fundamental para que haja continuidade de movimento, repetição e, conseqüentemente, continuidade rítmica. É justamente esse ritmo cadenciado, contínuo e disciplinado que entra em consonância com a semântica do slogan. Concorre ainda para esta delimitação a reiteração do som /ar/ antes da pausa

⁸ Recorde-se que a palavra “versus” significava em latim “a volta que dava a charrua ao fim de cada sulco, mas cedo passou a aplicar-se, por extensão ao próprio sulco; depois, por metáfora, ganhou o sentido de linha da escrita, que finalmente se especializou no de linha de escrita em poesia, composta de um determinado número de pés.” (*Dicionário da Literatura*, 1989, 4º vol: 1147).

⁹ E se, como afirma Kayser ([1948] 1985: 83), “A característica do verso reside no número igual de sílabas, usadas em cada linha.”, verificamos que, apesar da configuração do slogan não corresponder a essa segmentação gráfica em duas linhas, cada segmento do slogan é constituído pelo mesmo número de sílabas métricas.

¹⁰ “Todos os versos lidos naturalmente, mesmo que nós lhes dêmos a disposição gráfica de prosa, distinguem-se desta por uma *toada própria fixável* nas regras ou leis que a determinam. A toada própria de um verso é o seu *ritmo*.” (Carvalho, [1941] 1981: 17).

sintáctica e no final da unidade, pois, como afirma Amorim de Carvalho ([1941] 1981: 86): "Se a delimitação dos versos pela rima não é necessária, o certo é que o lugar por excelência da rima encontra-se nessa delimitação /.../ a rima, colocada naquela pausa, faz sobressair a medida musical; e tem ainda a virtude de assinalar, para o ouvido, a justa medida de cada verso". A rima, para além de fazer sobressair duas unidades musicais e duas unidades métricas, une dois vocábulos fundamentais na semântica do slogan - *mar* e *voltar*. De facto, e tal como reza o slogan, "voltar" é a acção que se quer ver realizada por todos aqueles que vão ao "mar".

Conclui-se, pois, que para este slogan convergem elementos fundamentais do discurso poético: princípios rítmicos, métricos e rimáticos.

Uma análise semelhante à levada a cabo para o slogan anterior aplicar-se-ia aos três slogans que se seguem, pois todos eles projectam em simultâneo vários princípios da construção poética.

(2) *Haja alegria. Haja Casal Garcia.* (Vinhos Casal Garcia)

(3) *Fazer clix, custa nix.* (Clix)

(4) *Não invente. Vá ao Continente.* (Hipermercado Continente)

Contudo, estes slogans, ao contrário do anterior, explicitam o nome da marca ou produto publicitado: vinhos *Casal Garcia*, no primeiro caso, *Clix*, no segundo, e hipermercado *Continente*, no último. A rima, em qualquer um dos casos, é obtida a partir do nome do próprio produto: *alegria* / *Garcia*; *clix* / *nix*; *Invente* / *Continente*. Corral (1991: 93), referindo-se à rima no slogan publicitário, afirma:

"la peculiaridad de la rima publicitaria reside en el hecho de que las agrupaciones lúdicas de la fonética se acumulan intensamente concentradas en torno al nombre propio del producto. /.../ los dispositivos retórico-fonéticos desvelan aspectos de las palabras semánticamente neutros para transformarlos en rasgos pertinentes, en el discurso publicitario el nombre de la marca se rodea, por estos mismos procedimientos, de aquellas intensificaciones semánticas que al enunciador le interesa resaltar específicamente."

Assim, nos casos em análise, a rima indicia associações semânticas bastante expressivas: ao vinho *Casal Garcia* associa-se a *alegria*, à utilização do *Clix* a ausência de esforço e de despesa e à ida ao *Continente* o lado prático e racional de cada um. Como facilmente se conclui, estes enunciados tão curtos e claros são portadores de inúmeras implicações semânticas e pragmáticas.

1.1.2. Aliteração e Assonância

A aliteração e a assonância, enquanto figuras de repetição, possibilitam efeitos musicalmente interessantes e são figuras de grande rentabilidade na construção de sentidos. À repetição de fonemas vocálicos chamamos assonância, à repetição de fonemas consonânticos aliteração. A repetição de sons vocálicos ou consonânticos pode ocorrer no princípio ou no interior de duas ou mais palavras, dentro de uma unidade sintáctica ou métrica.

Atente-se nos seguintes exemplos:

(5) *Bosh é bom.* (Produtos Bosh)

(6) *Bom bom é Baci...na boca.* (Bombons Baci)

Nos dois exemplos apresentados, a aliteração resulta da repetição da consoante oclusiva bilabial [b]. No slogan (5) a proximidade e a simetria dos dois vocábulos, ambos monossilábicos, aliada à identidade do som vocálico que segue a aliteração da oclusiva bilabial, sugere a perfeita consonância e até a fusão entre a marca e a sua predicação laudatória.

No exemplo seguinte, a recorrência, em palavras curtas e muito seguidas, do fonema [b] obriga a boca e os lábios a assumirem uma posição muito próxima daquela que seria usada para saborear os bombons, ou para beijar, seguindo a semântica do vocábulo “baci”. A este jogo sonoro das bilabiais, criando um movimento repetitivo dos lábios, junta-se ainda a incidência regular e muito sugestiva do som nasal [om]. A ruptura desta regularidade obtém-se na cadeia fónica pela introdução de *Baci*, o que acentua a explosividade do nome do produto comercializado no anúncio.

A assonância é igualmente um recurso frequente na publicidade, veja-se este slogan (citado por Alexandra Pinto (1997: 95)):

(7) *BPA. Um rumo. Um futuro.* (BPA)

Este exemplo apresenta um claro caso de assonância que resulta da repetição da vogal posterior fechada [u]. Analisando este slogan, Alexandra Pinto refere-se à rentabilidade do isolamento da marca à esquerda, em termos de ritmo, de identidade fónica e pelo contraste que se acentua entre o som final do nome do banco [a] e o som recorrente no segmento seguinte [u].

1.2. Outros recursos fónico-estilísticos

1.2.1. Paronomásia

Outro recurso de natureza fónico-estilística é a paronomásia. Esta figura consiste numa repetição, mas à qual se associa uma subtil modificação fonética. Lausberg ([1967] 1982: 179) define-a como “um jogo de palavras respeitante à significação da palavra, o qual surge devido à alteração de uma parte do corpo da palavra, processo no qual frequentemente corresponde a uma alteração, quase imperceptível, do corpo da palavra uma surpreendente, ‘paradoxal’, alteração de significado da palavra.”.

Atente-se no slogan que, atribuído a Fernando Pessoa, deu vida à publicidade da *Coca-Cola*:

(8) *Primeiro estranha-se, depois entranha-se.* (Coca-Cola)

O slogan, não dispensando paralelismos de vária ordem: sintáctico, rítmico, métrico e rimático, joga com as palavras *estranha-se* e *entranha-se* que, muito próximas ao nível do significante, surpreendem pela mudança brusca ao nível do significado. *Estranhar* e *entranhar* apresentam significados quase antagónicos, como são antagónicas as sensações provocadas pela ingestão do produto publicitado, ideia que se quer passar através do slogan.

A paronomásia, talvez pelo apelo que faz à colaboração do leitor, não é muito frequente na publicidade; vejamos, contudo, outros exemplos:

(9) *Na RTP2 as séries são levadas a sério.* (RTP2)

(10) *Novo Club Europeu. Um grande passo na conquista do espaço.* (Club Europe)

Nestes slogans, a mensagem realiza-se pela subtil modificação fonética das palavras repetidas, em (9) *sério*, em (10) *espaço*, em relação à sua primeira ocorrência *série* e *passo*, respectivamente. As palavras *série/sério* e *passo/espaço*, próximas do ponto de vista fónico, afastam-se do ponto de vista semântico e encerram a mensagem do slogan.

1.2.2. Onomatopeia

Ainda no âmbito dos recursos fónicos da língua, destaca-se a onomatopeia. É um recurso fácil de observar e muito expressivo. Veja-se o slogan seguinte:

(11) *BU!* (Seguradora Multicare)

A *Seguradora Multicare* celebrou-se pela onomatopeia *BU!*, ruído capaz de assustar qualquer um que estivesse desprevenido e sem um seguro de saúde. É inegável que este slogan surtiu os seus primeiros efeitos na publicidade televisiva e radiofónica. Só depois de ter familiarizado o público com este “susto”, a onomatopeia passou a integrar o anúncio impresso.

Outro exemplo, com características bem diferentes, é o que se segue, em que as onomatopeias sugerem os sons emitidos pelo indivíduo que saboreou algo que lhe agradou ao paladar.



1.3. Simulacros de poesia

Não queria dar por concluído esta parte do capítulo, em que se aproximou o discurso publicitário do discurso poético pelo aproveitamento que ambos fazem dos recursos fónicos da língua, sem deixar de referir aqueles anúncios publicitários que se constroem a partir de verdadeiros “simulacros da versificação”, utilizando a terminologia de Corral. Este autor (1991: 94) defende que:

“la publicidad aprovecha el prestigio de las fórmulas versales para elaborar simulacros de versificación o, si queremos, *Kichts* líricos o literarios. Para esta finalidad, predominantemente ornamental, no es preciso que se cumplan todos los requerimientos técnicos de metro, rima, ritmo y formas fijas que configuran la versificación literaria. Basta construir su simulacro”.

Atente-se nos exemplos que se seguem:

(13)

Tentação
Há momentos na vida
sem os quais não podemos passar.
Irresistíveis.
Muito nossos.
Doces.
Chantilly Mimosa.
Como viver
sem ele?
Chantilly Mimosa.
O sabor da tentação. (Chantilly Mimosa)

(14)

Estou apaixonado:
por aquilo que és,
por aquilo que queres ser,
porque és alegria,
porque és forte,
porque um dia,
me mostraste o Norte,
pelo teu sorriso,
pelo teu cheiro,
que me persegue o dia inteiro,
porque quando chegas,
tudo começa,
porque quando vais,
nada mais interessa. (Vodafone)

Os textos apresentados não cumprem todos os requisitos da versificação; apresentam, contudo, uma disposição gráfica que os aproxima da poesia e os afasta da prosa: “este requisito de la pausa gráfica es el más aparente, el que exterioriza com más evidencia la estructura superficial del verso, resulta ser el más adecuado formalmente para elaborar el simulacro poético en cuestión.” (Corral, 1991: 95).

No exemplo (13), citado num trabalho de Patricia Baubeta¹¹, a única semelhança entre o texto apresentado e a poesia reside na mancha gráfica que este desenha no papel. Outros traços pertinentes da poesia como a métrica, o ritmo ou a rima estão nele descurados. É evidente no texto a desarticulação entre a pausa de verso e a pausa

¹¹ O estudo de Patrícia Anne Obder de Baubeta, intitulado “Pecado, sedução e tentação: o discurso publicitário actual”, in *Discursos- Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, nº 10, 1995, explora os motivos do pecado e da tentação em textos publicitários actuais. Assim, apesar de não ser este o aspecto que pretendo analisar no texto em questão, ele pareceu-me rico e exemplificativo para a temática que aqui é explorada.

sintáctica – *Há momentos na vida / sem os quais; Como viver / sem ele?*–. Assim, cada verso não integra uma unidade de sentido e é apenas no verso seguinte, pela técnica do encavalgamento, que a unidade sintáctica e semântica será recuperada. Este deslocamento das pausas, afirma Corral (1991: 96-97) “al causar efectos de sorpresa, aumenta la intensidad semántica de los elementos lingüísticos sometidos a este tratamiento, acelerándose también el ritmo expresivo de la sintaxis.”. Corral sustenta ainda que esta estratégia não é um mero artifício visual, pois impõe um ritmo de leitura e, rompendo a linearidade de sentido habitual, insiste em determinados motivos temáticos essenciais e básicos do anúncio. Assim, nos versos *Como viver / sem ele?* intensifica-se a ambiguidade da pergunta, pois a utilização do pronome pessoal *ele*, no contexto em questão, tanto poderia referir-se a um amante, como ao verdadeiro produto comercializado no anúncio – o chantilly.

No exemplo seguinte (14), verifica-se que, apesar da existência de versos brancos ou soltos, há determinados versos cujos vocábulos finais rimam: *alegria/dia, forte/Norte; cheiro/inteiro; começa/depressa*. É também notória a preocupação pelo paralelismo de construção a que se associa a anáfora; contudo, estas estratégias não reforçam conceitos ou ideias pertinentes, concorrem apenas para uma falsa expressividade retórica e imprimem ao texto um ritmo de leitura constante e harmonioso, próximo daquele que é característico da poesia.

2. Recursos Semânticos

2.1. Denotação / Conotação

A denotação corresponde ao significado consensual de uma palavra numa dada comunidade linguística. Assim, a denotação, dado o seu carácter monovalente, é apropriada ao discurso objectivo, impessoal, de feição informativa ou referencial. A conotação, por seu turno, resulta de uma apropriação subjectiva da denotação, tendo repercussões imediatas no enunciado: “a conotação instaura sempre no texto múltiplas dimensões significativas, dando assim origem a um discurso polivalente que se contrapõe, por exemplo, à monovalência de um discurso lógico, científico ou jurídico.” (Reis, C., Lopes, A., 1994: 352). A conotação “não pode abdicar do conhecimento da denotação, sobretudo quando é visível que a utilização de um vocábulo obedeceu a uma escolha intencional.”, sublinha Carlos Reis (1984: 156).

Se atentarmos no slogan da revista *Vogue*

(15) “*Não adorarás outra revista.*”

verificamos que o verbo *adorar* poderia ser substituído por *gostar*, dado que ambos comportam a mesma denotação – “sentir afeição ou simpatia”, “agradar” -. Contudo, o vocábulo *adorar* contém conotações que faltam ao seu sinónimo, nomeadamente a ideia de “gostar muito de”, “ter viva predilecção a algo ou alguém”, “render culto”, “venerar”. Em primeira instância, associa-se o vocábulo *adorar* ao acto religioso; no caso em questão, essa conotação está contida na imagem do anúncio, pois, a personagem nela representada surge com a cabeça coberta por um véu e numa postura de adoração: contudo, o objecto adorado não é Deus, mas a revista. A conotação sugere assim a veemência que deverá ser prestada a uma única revista, como próxima daquela que, segundo os “Dez Mandamentos”, se deverá prestar a um Deus único.

O verbo *adorar* surge também com uma forte conotação neste slogan do cartão de crédito BPI Gold:

(16) *Metade de mim adora compras. / Metade de mim sabe que com o BPI Gold pago menos 50% de juros.*

Os semas aqui explorados são o emotivo vs o racional. Assim, a antítese estabelecida nos dois segmentos do enunciado entre *adorar* [- racional, + emotivo] e *saber* [+ racional, - emotivo] é mais forte do que aquela que poderia ser estabelecida com o sinónimo *gostar*.

2.2. *Ambiguidade*

O léxico de uma língua dispõe de um conjunto de vocábulos cuja interpretação depende fortemente do contexto em que estes ocorrem e fora do qual a sua polivalência semântica muitas vezes se esvai. Este fenómeno, designado por ambiguidade, “es un artificio muy importante, porque hace de vestíbulo para la experiencia estética”, afirma Umberto Eco ([1977] 1991: 370). E Eco acrescenta: “cuando, en lugar de producir puro desorden, aquélla atrae la atención del destinatario y lo coloca en situación de ‘excitación interpretativa’, el destinatario se ve estimulado a examinar la flexibilidad y la potencialidad del texto que interpreta, así como las del código a que se refiere.”.

A ambiguidade, enquanto recurso estilístico, constitui um factor de enriquecimento semântico e pode ser originada por fenómenos diversos. Rodrigues Lapa (1984: 60-65) enumera como fontes de ambiguidade: a homonímia, a homografia, a exploração do significado etimológico das palavras, os falsos compostos, a diferença

de sentidos entre a palavra simples e a palavra composta, os equívocos da pronúncia, a diferença de sentido entre a palavra isolada e a palavra inserida numa expressão.

Vejamos alguns exemplos frequentes no discurso publicitário:

2.2.1. Polissemia

A igualdade fónica e gráfica das palavras polissémicas é explorada no discurso publicitário como fonte de ambiguidades. Certos vocábulos têm, de facto, a particularidade de possuir mais do que um significado na língua, podendo assim ocorrer com diferentes acepções. Nestes casos, o contexto é determinante para activar um ou outro significado em potência na palavra.

(17) *Sabia que a grande maioria dos gestores não conhece o nome das suas secretárias?* (Rall – material para equipamento de escritório)

(18) *Neste Natal mude o presente. Ofereça um futuro.* (Pacote de software Netpac Smarter – Telepac)

(19) *Foi neste banco que tudo começou. Gostaríamos que fosse no nosso Banco que tudo pudesse continuar.* (BCP)

O exemplo (17) tira partido da polissemia do vocábulo *secretária*, na medida em que os dois sentidos são possíveis no enunciado. No dicionário encontramos para esta entrada os significados: 1. mesa 2. mulher que exerce as funções de secretário. A ambiguidade é também explorada no slogan pela anteposição do substantivo *nome* a *secretária*. Em primeira instância, *nome* aplica-se a seres humanos, a sua substituição pelo termo “marca” [- humano] dissiparia de imediato a ambiguidade, logo, o engenho do publicitário.

No slogan (18) joga-se com a ambivalência do vocábulo *presente*: “lembrança” ou “prenda” e “tempo actual”. Os dois sentidos do vocábulo são compatíveis com o contexto sintáctico e semântico, *Natal* e *ofereça* activam os semas de “prenda” ou “lembrança”, embora sintacticamente a presença do verbo *mude* sem a preposição *de* comprometa esta leitura. Ao tipo de construção sintáctica em questão alia-se ainda a presença do termo *futuro* despoletando uma segunda leitura, e activando assim o outro significado da palavra.

No enunciado (19), as palavras *banco* e *Banco*, embora com significantes iguais, diferem no significado: *banco* “assento” e *Banco* “instituição bancária”. A partir da coexistência dos dois vocábulos no mesmo contexto sintáctico, o leitor será obrigado a

activar dois objectos semânticos diferenciados, contudo, determinantes na descodificação pragmática do enunciado.

2.2.2. Paronímia

Outra fonte de ambiguidades é a paronímia, dado que determinadas unidades lexicais têm a particularidade de apresentarem formas relativamente próximas de outras, embora com significados diferentes. Muitas vezes a paronímia resulta de semelhanças fónicas que geram trocadilhos muito explorados na publicidade.

(20) *Agora, você pode secar às Miele maravilhas.* (Secadores de roupa Miele)

(21) *Para este Natal, desejamos-lhe muita paz, saúde e aletria.* (Aletria Milaneza)

(22) *Em flagrante de leite.* (Chocolates Mars)

No primeiro exemplo (20), o trocadilho resulta da proximidade entre o nome da marca *Miele* e o seu parónimo – “mil”, único compatível com o contexto sintáctico e semântico do enunciado. No segundo caso (21), é o próprio produto publicitado, a “aletria”, que se presta a um equívoco com a palavra *alegria*. Esta troca, porém, não tira nem a coesão nem a coerência ao enunciado, entra apenas em ruptura com o nosso conhecimento do mundo e com um tipo de expressão fixa ligada aos votos de feliz Natal. Assim, a expectativa do leitor seria encontrar o vocábulo *alegria* onde de facto encontra *aletria*.

O slogan (22), partindo da expressão consagrada na língua “Em flagrante delito”, integra nela um intruso. A substituição do vocábulo “delito” pelo intruso *deleite* torna-se possível pela proximidade fónica das duas palavras. Esta estratégia linguística, aliada à sugestão da componente icónica do anúncio, permite ao publicitário realçar duas características do produto – um dos seus componentes (o leite) e o prazer interdito da sensação (delito).

2.2.3. Falsas composições

As falsas composições servem por vezes para originar interessantes trocadilhos, como é o caso deste exemplo:

(23) *Puro deleite.* (Chocolate Jubileu)

Neste slogan, a palavra *deleite* torna-se equívoca. À primeira vista, *deleite* poderá parecer um composto da palavra *leite*, substância que entra na composição do chocolate. Contudo, *deleite* não é um composto de *leite*, mas um vocábulo independente, activando os semas da delícia e do prazer da sensação. Evidentemente que a co-ocorrência mais usual de *puro* (chocolate) seria com a expressão *de leite*, pois esse é o ingrediente do chocolate que mais sabor e riqueza nutricional lhe confere.

2.2.4. O vocábulo isolado e o vocábulo inserido numa expressão

Uma outra fonte de ambiguidades resulta do confronto de sentidos de um mesmo vocábulo inserido numa expressão e fora dela.

- (24) *A vida sabe bem quando você sabe o que fazer com ela.* (Diário de Notícias)

Neste slogan, joga-se com o vocábulo inserido numa expressão e o vocábulo no seu significado literal. O trocadilho resulta da diferença de significado entre essas duas ocorrências. A expressão *saber bem*, equivalente a “agradar”, difere do verbo isolado *sabe* significando “ter a capacidade de”. Contudo, é notória a relação de dependência que se estabelece entre um e outro sentido. Para alcançar o primeiro, o gozo da vida, terá de controlar o segundo *saber* ao qual está associado o produto comercializado no anúncio – jornal diário.

- (25) *A distribuição de Vinalda passa das marcas.* (vinhos Vinalda)

- (26) *Sensações Divani & Divani. Sinta-as na pele. Ou no tecido.* (Sofás Divani & Divani)

- (27) *Esta carteira tem um grande pó a comprimidos, idas à cama e lenços ranhosos.* (Lisaspín – saquetas em pó)

- (28) – *Preferes branco ou tinto? / – Eu prefiro ficar com os copos.* (Crystal Atlantis)

Nestes slogans, a ambiguidade resulta das duas possibilidades de leitura autorizadas pelos enunciados. Assim, no primeiro exemplo (25), o vocábulo *marcas* se lido enquanto fazendo parte da expressão *passar das marcas* significa “ultrapassar os limites”, se lido enquanto vocábulo isolado, *marca* significa assinatura, cunho (rótulo, etiqueta) de um determinado produto. No primeiro caso, a leitura seria: “o vinho Vinalda supera as expectativas dos consumidores”; no segundo caso, “Vinalda ultrapassa os produtos seus concorrentes”.

No exemplo seguinte (26), o vocábulo *pele*, inserido na expressão *sentir na pele* e na esteira do vocábulo *sensações*, activa o significado de sentir no corpo; no seguimento do enunciado, “Ou no tecido.”, *pele* parece referir-se somente à matéria-prima utilizada na confecção e revestimento dos sofás.

O slogan do medicamento Lisaspin (27) joga com o vocábulo *pó*. Este vocábulo inserido na expressão *ter pó a* significa “detestar”, “repudiar”, o que autorizaria uma leitura como esta: “esta carteira detesta comprimidos, idas à cama e lenços ranhosos”. Contudo, percebemos que esta carteira contém um medicamento sob a forma de substância reduzida a pequenas partículas que combate estados gripais. É, de facto, este segundo “pó” que justifica e autoriza a primeira leitura apresentada.

No anúncio da Crystal Atlantis (28), a antropomorfização de dois copos de cristal permite-lhes encetar um diálogo. Assim, a sequência dialogal é constituída por uma pergunta e uma resposta. Neste jogo dialógico, é a resposta do segundo copo que, rematando o diálogo, introduz a ambiguidade na sequência. De facto, a expressão *ficar com os copos* que utiliza, se lida enquanto expressão fixa da língua, significa “ficar embriagado”; contudo, e tendo em conta o produto publicitado no anúncio, o verbo “ficar” deverá ser lido enquanto sinónimo de “adquirir”, “guardar”, “passar a possuir”. Assim, a sua resposta à interpelação do primeiro copo deverá ser interpretada como “– Eu prefiro guardar os copos.”.

2.2.5. Reenvios texto / imagem

Se se pôde constatar, pelos exemplos apresentados, que a ambiguidade, enquanto recurso estilístico, pode viver na publicidade sem o suporte da linguagem visual, o que se verifica é que, num grande número de anúncios, a imagem se torna fulcral para dissipar ambiguidades. Alexandra Pinto (1997: 64) considera mesmo que esta segunda hipótese é mais explorada no discurso publicitário, “A emergência de sentidos múltiplos não exige, todavia, co-ocorrência lexical de dois termos. Por vezes, o trabalho conjugado imagem/texto produz o mesmo efeito, pela reconstituição virtual de um segundo sentido, sendo, aliás, esta segunda solução bem mais frequente do que a primeira”. Vejam-se apenas dois dos exemplos apresentados pela autora em que os textos são impossíveis de interpretar sem a presença da imagem:

(29) *Depois de si, este é o melhor leitor desta revista.* (Sony – leitor de CD)

(30) *Afinal, qual é o seu papel?* (Papel Renova)

No primeiro caso (29), o deíctico *este* reenvia para a imagem, tornando-se elo de ligação entre o texto e o referente que aí se ostenta. No segundo caso (30), a pergunta, dirigida ao leitor, aparentemente ousada, encontrará resposta na própria imagem do anúncio, pois esta explicita que o papel aludido no enunciado não é o *papel* “função” do leitor, mas sim o papel higiénico *Renova*.

Estes e outros exemplos citados por Alexandra Pinto constituem um forte argumento contra aquelas teorias que, na esteira de Roland Barthes, defendem que o texto ancora e precisa o sentido polissémico da imagem. Nos casos apresentados é a imagem que possibilita a leitura unívoca do sentido polissémico contido na mensagem linguística.

Também no engraçado slogan da *Mimosa*:

(31) *O seu marido trouxe uns amigos para jantar? Dá vontade de bater.* (Natas Mimosa)

a imagem mostra-se determinante para a compreensão do sentido da mensagem verbal. O equívoco aqui presente resulta do emprego do verbo *bater* cujo contexto é determinante para activar uma das suas significações: “dar pancada em alguém” ou o sentido culinário de “agitar energicamente”. O contexto verbal activa o seu primeiro significado, jogando com uma situação do quotidiano, em que a reacção espontânea da mulher seria de facto a referida na frase; a imagem, representando o produto no seu estado final, natas batidas, encaminha o leitor para a sua segunda acepção, mais adequada à actividade culinária – bater as natas.

Veja-se ainda como, graças à imagem, este malicioso slogan dos gelados *Olá* se torna inocente:

(32) *Estes são os cones que lhe ficam bem.* (Gelados Olá)

Este enunciado, à semelhança do anterior, tem a particularidade de criar a confusão no leitor pela alusão sub-reptícia que faz a valores culturais e à mentalidade dominante na nossa sociedade. De facto, o referente “cones”, enquanto gelado com esta forma, não selecciona a expressão “ficar bem”, mas “saber bem”. Ao invés, a expressão “ficar bem” aplica-se, em registos de cunho popular, ao referente “cornos”. Dada a proximidade fónica das palavras “cones” e “cornos”, a leitura rápida do anúncio poderia levar a um deslize na interpretação. E, apesar de a componente icónica do anúncio “brincar” também ela com este equívoco, representando dois gelados lado a lado, com

uma posição semelhante a um par de cornos, essa imagem, pelo facto de representar o objecto no seu estado puro, não deixa margens para más interpretações, *os cones que lhe ficam bem* são efectivamente os cones da marca *Olá*: o de chocolate e o de morango. Graças ao engenho do “criativo publicitário” que concilia num mesmo anúncio ambiguidade verbal e icónica, esta publicidade conseguirá, sem dúvida, redobrar a atenção dos leitores, obrigá-los a uma releitura do anúncio, dar-lhes o prazer da descoberta do equívoco linguístico (ficar bem = saber bem) e tranquilizá-los para o insulto que poderiam pensar estar a ser-lhes dirigido.

Para terminar, foquemos a atenção nestes dois slogans da campanha publicitária dos queijos Pastor que também recorrem à ambiguidade:

(33) *Os portugueses são frescos.* (Queijos Pastor)

(34) *Os portugueses têm coração mole.* (Queijos Pastor)

De facto, o suporte verbal do anúncio é ambíguo, pois, recorrendo a expressões fixas da língua “ser fresco” e “ter coração mole”, sugere que essas características se aplicam aos homens portugueses, no primeiro enunciado, ou, mais genericamente, ao povo português, no segundo. Só a componente visual do anúncio, representando queijos frescos variados, no caso de (33), e um queijo tipo Serra, no caso de (34), permite ao leitor aperceber-se da elipse contida na mensagem verbal. De facto, são “os queijos portugueses” e não apenas “os portugueses” que *são sempre frescos* e são “os queijos tipo Serra”, sem similar entre os queijos estrangeiros, que *têm o coração mole* (a qualidade de um queijo tipo Serra é verificada a partir da sua consistência, mais ou menos mole, conclusão a que se chega a partir de uma pressão no centro do queijo, daí a metáfora de “coração”).

2.3. Figuras de pensamento ou metalogismos

A teoria das figuras, como foi já referido atrás, constituía um dos capítulos de uma antiquíssima ciência do discurso, a Retórica. A Retórica foi durante vários séculos uma disciplina obrigatória dos currículos, mas o decréscimo da sua importância foi inegável nos dois últimos séculos. Uma ciência dos tempos modernos, a Linguística, cujo objecto de estudo é a língua e o discurso, vai interessar-se particularmente pela Retórica. Um domínio desta disciplina explorado pela investigação recente é a *elocutio*, isto é, a selecção das palavras, sintagmas ou frases com vista à elegância e originalidade

de estilo¹². A “antiga retórica” considerava dois grandes grupos de figuras: as da palavra e as de pensamento; modernamente, novos estudos e investigações adoptaram uma nova organização. De entre esses estudos destacam-se os do Grupo μ que adoptam como critério metodológico para a descrição das figuras a sua distribuição por domínios do discurso, obtendo assim quatro classes ou níveis: metaplasmos e metataxes (figuras do nível da expressão) e metassememas e metalogismos (figuras do nível do conteúdo).

No ponto que agora nos encontramos são estas últimas que nos interessam¹³, pois, como salienta Corral (1991: 125), citando o Grupo μ ,

“los metassememas le brindan al publicista la virtualidad ‘de pasar de una significación a otra, pervirtiendo el sentido de las palabras para hacernos creer que el hombre no es un hombre, sino un león, un cangrejo o un gusano’, los metalogismos le permiten al publicista ‘recurrir a la objetividad de la realidad tal como es para separarse francamente de ella y obtener efectos de este distanciamiento’”.

2.3.1. Hipérbole

(35) *Super-Bock. Duas palavras que valem mais que mil imagens.* (Cerveja Super-Bock)

(36) *Blá, blá, blá... Uma imagem vale mil palavras.* (Hotel de apartamentos Solplay)

(37) *Mil ideias, Mil soluções!...* (Móveis Lampião)

(38) *O perfume para 1 mulher em 1000.* (La Prairie)

(39) *Uma casa que vale por duas.* (Quinta Forte da Prata)

(40) *Um pouco mais longe do que o infinito.* (Givenchy)

Nestes slogans é evidente o exagero. Repare-se como em todos os exemplos se descarta a verosimilhança em favor da exaltação. Corral (1991: 127) salienta a este propósito: “Al rebasar los limites de la verosimilitud, el recurso produce un gran rendimiento en el lenguaje de las mercancías que, de este modo, pueden ser activadas imaginariamente para sorprender al lector”. Como já se referiu a propósito da hipérbole

¹² Jean-Michel Adam e Marc Bonhomme (1997: 101) consideram, no entanto, que ressuscitar da Retórica o seu catálogo de figuras é redutor: «Art de persuader-convaincre par le discours, la rethorique va bien au-delà de la seule vertu du raisonnement et des fioritures du style !”. Para estes linguistas, os contributos da retórica são inegáveis para o estudo das tipologias textuais. Num dos capítulos da obra *L'Argumentation Publicitaire*, os autores aplicam as partes clássicas do discurso retórico – *inventio*, *dispositio*, *exórdio*, *peroração* ou *conclusão* – ao anúncio publicitário e é a partir delas que procedem à sua análise.

¹³ A maior parte das figuras que agora irão ser referidas já estão definidas no capítulo anterior, quando se estabeleceu uma aproximação entre a retórica verbal e a retórica da imagem. (Cf. quadro das páginas 81-83)

icónica, esta figura retórica é uma das mais chamativas da publicidade e aquela que melhor cumpre a função fática do anúncio.

2.3.2. Antítese

- (41) *Ele anima-me / ele acalma-me.* (Chá Lipton)
- (42) *Alguns vão comprar racionalmente. Outros por uma questão de pele.*
(Daweoo Nubira)
- (43) *Abra as portas do futuro, com um preço do passado.* (Volvo)
- (44) *São as pequenas diferenças que fazem a Mitsubishi grande.* (Mitsubishi)
- (45) *Em casa ponha o telemóvel na rua.* (PT Comunicações)

Os slogans deste grupo assentam todos em pares contrários enfatizando assim um contraste de ideias ou de significados. No enunciado (41), o par antitético *anima-me / acalma-me* ressalta dois efeitos antagónicos, mas complementares de um mesmo produto. O slogan (42), assentando numa construção paralelística, apresenta o par *alguns / outros* e *racionalmente / por uma questão de pele*. E se cada um tem um ideal diferente, ambos são, contudo, unânimes na escolha. A antítese entre *futuro / passado* de (43) concilia e enfatiza duas características do objecto comercializado que, se aparentemente antagónicas, são, do ponto de vista do consumidor, dois ideais reunidos num mesmo objecto – a tecnologia avançada (do futuro) e o preço baixo (do passado). O exemplo (44) joga com o par contrário *pequenas / grande* que concorre para a caracterização laudatória da marca.

2.3.3. Paradoxo

- (46) *Vá para fora cá dentro.* (Campanha de turismo nacional)
- (47) *Quem disse que a água não acende o fogo?* (Esquentadores Junkers)
- (48) *Como o pequeno pode ser espaçoso? / Toyota Yaris. Desafia a lógica.*
(Toyota Yaris)
- (49) *BMW Série 3 é já hoje o automóvel de amanhã.* (BMW)
- (50) *Comece o dia ao fim da tarde.* (Martini)
- (51) *Dizer tudo sem uma só palavra.* (Poème)
- (52) *Não queremos ser indiscretos, mas a sua vida interessa-nos.* (Rover 200
“Plus”)
- (53) *O som do requinte é o silêncio.* (Rover 75 CDTi 131 cv)

Os slogans deste grupo conciliam elementos inconciliáveis, apresentando-se pois como um verdadeiro desafio à lógica (repare-se como esta ideia está explicitada em (48)). Estes enunciados tornam-se assim incompatíveis com a competência pragmática dos falantes.

Alexandra Pinto (1997: 100), analisando vários slogans que ostentam verdadeiros ilogismos, sublinha: “/.../ é interessante verificar que os ilogismos dos slogans são normalmente aparentes, apenas o bastante para excitar o interesse do receptor no plano de percepção superficial, e que, a um nível de descodificação mais profundo, este está capaz de restaurar o verdadeiro sentido lógico do slogan /.../”. O interesse do ilogismo reside exactamente no facto de ele exigir ao leitor uma maior envolvência no corpo do anúncio. Se o enunciado atingiu esse objectivo, o leitor facilmente descortinará a verdadeira mensagem do anúncio, a intenção da sua contradição.

No slogan da campanha de Turismo Nacional (46) conciliam-se dois elementos com traços semânticos opostos *fora / dentro* o que torna o enunciado absurdo. Contudo, decifrada a mensagem, verifica-se que a contradição do enunciado é apenas de ordem retórica e que a sua ilogicidade era somente aparente, uma vez que *fora* se refere a “fora de casa” e *dentro* a “dentro do país”.

As perguntas retóricas que constituem os enunciados (47) e (48) causarão um efeito de perplexidade nos leitores pela apresentação de duas ideias vulgarmente inconciliáveis. É evidente que a resposta à pergunta de (47) só poderá ser negativa, pois a água não acende o fogo, bem pelo contrário apaga-o. Contudo, descortinado o produto comercializado no anúncio – esquentadores – conclui-se que é a água, ou melhor, a força da água, que acende o fogo. Também a pergunta de (48), associada a uma imagem também ela paradoxal (cf. Anexo II), despertará no leitor a curiosidade e a vontade de descobrir os predicados do carro que lhe conferem a particularidade de ser espaçoso, sendo pequeno. Lendo o texto que integra o anúncio, o leitor ficará a saber que o *Toyota Yaris* foi o carro vencedor do “Troféu Carro do Ano 2000” e que “o júri premiou o design moderno e inovador, o conforto, o espaço interior /.../”.

Relativamente a (49), facilmente se perceberá que o *BMW Série 3* é um carro de tecnologia avançada, o que explica a expressão “ser hoje o automóvel de amanhã”. Também no slogan do *Martini* a ilogicidade é apenas aparente, dado que a expressão “começar o dia” exige uma leitura conotada, “começar o dia” = “começar a viver”. E se,

de facto, *Martini* é o tipo de bebida ingerida habitualmente ao fim do dia, é apenas nesse momento que os seus apreciadores começam a viver. O slogan do perfume *Poême* (51) sugere que outras linguagens, para além da verbal, são capazes de transmitir mensagens. É inegável que uma pintura, uma música, um gesto ou um cheiro comunicam, muitas vezes, mais do que as próprias palavras. O perfume *Poême* surge, de facto, no slogan como tendo este poder – comunicar. O slogan (52) leva-nos, sem dúvida, a esboçar um sorriso, pela sua ilogicidade. Uma interpretação cuidada permite-nos, porém, concluir que “ser indiscreto” implica saber pormenores e/ou bisbilhotices acerca de alguém, ou melhor, sobre a vida de alguém. Ora, o que na verdade pretende esta instância comunicante é saber como certas propriedades presentes no carro comercializado, como o conforto, a segurança, a estabilidade e tudo mais que se queira imaginar, são determinantes para a vida pessoal do futuro utilizador.

Ao invés dos enunciados anteriores, o enunciado (53) constrói-se sob uma ilogicidade que dificilmente será desfeita, na medida em que *som* anula totalmente o sema do silêncio (silêncio = ausência de som). Contudo, se envolvidos no texto que completa o anúncio:

“O novo motor 2.0 CDTi de 131 cv do Rover 75 recorre a tecnologia diesel “common rail” de última geração. /.../ Resultado? Um funcionamento muito mais silencioso do que habitualmente se associa a unidades a diesel. /.../ Tudo porque o requinte tem um som. O silêncio.”

verificamos que nele se enfatiza o baixo ruído do seu motor. O paradoxo hiperboliza, assim, uma característica do veículo comercializado que o distingue dos outros carros a diesel.

Em suma, o êxito comercial dos paradoxos linguísticos está fortemente dependente da estranheza e perplexidade que causam aos destinatários das suas mensagens. De facto, o impacto destes enunciados e a sua resposta em termos publicitários reside exactamente na curiosidade que criam nos leitores e na necessidade que neles desencadeiam para a leitura da totalidade do anúncio. Esta característica, aliada ao prazer lúdico da descoberta, faz com que o paradoxo seja uma figura de alto rendimento na publicidade.

2.3.4. Oxímoro

Atente-se nestes dois exemplos de oxímoros citados por Alexandra Pinto (1997: 101):

(54) *Um pequeno grande carro.* (Renault Clio)

(55) *Green Pen. A esferográfica azul mais verde do mundo.* (Esferográfica Green Pen)

Em ambos os exemplos coexistem, numa mesma proposição, elementos contraditórios ou antitéticos: *pequeno / grande* (54); *azul / verde* (55). O oxímoro resulta, pois, da aproximação de dois vocábulos da mesma classe morfológica (adjectivo/adjectivo) e traços semânticos comuns [cor] e [dimensão], que, opondo-se do ponto de vista do significado, se fundem na predicação de um mesmo objecto. E se de facto estes enunciados criam um efeito de estranhamento ou até mesmo de choque nos leitores pela violência que operam sobre o seu conhecimento do mundo e sobre as normas correntes da língua, uma leitura mais atenta descortinará neles uma coerência.

Em (54), é evidente que *pequeno* apenas se refere às dimensões físicas do automóvel, enquanto *grande* alude, com certeza, a aspectos da tecnologia, da potência, da qualidade de interiores, da segurança na estrada, do baixo consumo, etc.. Relativamente a (55), salienta Alexandra Pinto (1997: 101) “enquanto ‘azul’ se refere concretamente à cor física da tinta da esferográfica, ‘verde’ apresenta um deslize de sentido muito actual que o leva a receber um valor simbólico e ideológico, significando ‘respeito pela natureza’, ‘ecológico’.”

2.3.5. Personificação

(56) *O BES sabe que há clientes que não vão em cantigas.* (BES)

(57) *Cada vinho conta uma história diferente. E nós adoramos ficar horas a ouvi-los falar.* (Sogrape)

(58) *Cartão Visa. Fala todas as línguas.* (Cartão de crédito Visa)

(59) *Nunca a estrada viu nada assim. Prepare-se para o melhor.* (Ford Mondeo)

(60) *Logixx / do ponto de vista de um copo, a melhor máquina de lavar loiça.* (Logixx da Bosh)

(61) *Use-o, se não ele ofende-se.* (Baton cibelle)

(62) *– Tefal, tu pensas em tudo.* (Tefal)

(63) *Bonito e inteligente. Que pena ser um telemóvel.* (Alcatel)

(64) *Pestanas vestidas a rigor.* (Rímel da Clinique)

(65) *Um porto cheio de vida.* (Porto Barros)

(28) – *Preferes branco ou tinto?* / – *Eu prefiro ficar com os copos.* (Crystal Atlantis)

É comum aos exemplos deste grupo o facto de apresentarem uma ruptura na lógica da referencialidade, ou seja, verifica-se que o sema /+humano/ não corresponde aos objectos aos quais esse sema está associado. A incompatibilidade é de ordem exclusivamente semântica e resulta da associação sujeito verbo (enunciados (56) a (62)) ou sujeito e seus complementos, (63) a (65). Neste grupo, distinguem-se ainda as personificações dos objectos comercializados e as personificações de outras entidades, (slogans 59 e 60). No slogan (28), os objectos, dois copos de cristal, representados iconicamente no anúncio, convertem-se em interlocutores de um diálogo.

A personificação, ou seja, a atribuição de um estatuto humano ao objecto comercializado, torna activo e participante na acção o objecto dos nossos desejos. Assim, a relação de afectividade e até de cumplicidade entre objecto e consumidor torna-se mais forte, mais prometedora e, por isso, decisiva no processo de persuasão.

Nos outros enunciados, em que se personificam outras entidades que não o objecto comercial, o personificado, pela grande proximidade que estabelece com aquele (estrada com carro e copo com máquina de lavar loiça), será de facto “aquela voz” que confere uma maior credibilização pragmática ao enunciado.

Esta figura de retórica tem ainda a particularidade de criar efeitos lúdicos e de despoletar o humor.

2.3.6. Comparação

A comparação, enquanto figura de retórica, consiste na aproximação explícita entre dois elementos distintos. A semelhança entre termo comparado (A) e elemento comparante (B) estabelece-se, regra geral, sem incompatibilidade semântica e sem ilogicidade.

Vejamos os exemplos recolhidos da publicidade actual:

(66) *Cuidamos da sua casa como se fosse a nossa colmeia.* (Affinis)

(67) *Sofás a preços tão refrescantes como a brisa do mar.* (Divani e Divani)

(68) *Os beijos são como as cerejas.* (Baton Labello – cereja)

(69) *Confie na Junkers como confia nos bons amigos.* (Esquentadores Junkers)

(70) *Lancia Y 1.2 8v. Ágil, rápido e leve como...um elefantinho.* (Lancia Y 1.2 8v.)

(71) *Novo fordmondeo TDCi / o diesel com atitude de motor a gasolina.*
(Ford)

Nos slogans apresentados há dois elementos distintos explicitamente aproximados. De (66) a (70), é a partícula comparativa *como* que explicita essa aproximação; no exemplo (71), é a expressão *com a atitude de*. A comparação realiza-se em todos os casos pela proximidade de determinados atributos de B ao elemento A.

Assim, no primeiro exemplo (66), o termo comparado, *nossa colmeia*, activa os semas de: trabalho realizado em grupo, meticulosamente organizado e disciplinado. Um trabalho com estas características será o prestado em casa dos utilizadores do serviço da Affinis. O *Novo fordmondeo TDCi* é um carro a diesel, contudo, a comparação do enunciado releva que as suas características o equiparam a um carro com motor a gasolina. Assim, lendo o texto que integra o anúncio, conclui-se: é um carro silencioso, económico, suave, potente e rápido.

No enunciado (70) atribuem-se determinadas características a B (elefantinho) como sendo comuns a A. Contudo, dada a incompatibilidade semântica das características atribuídas a B, estas só se aplicam a A – objecto comercializado no anúncio.

A propósito desta figura de retórica, Corral (1991:174) salienta que: “la analogía entre A e B, tiene la virtualidad de enfatizar los atributos simbólicos descriptivos e dominantes.”.

2.3.7. Metáfora

(72) *A mulher é uma ilha. Fidji é o seu perfume.* (Fidji)

(73) *Lancia Y 16v. O elefantinho na sua melhor forma.* (Lancia Y 16 v.)

(74) *Compre um oásis, por menos de um milhão.* (Renault 5)

(75) *Paisagem protegida.* (Sabonete líquido Sanex)

(76) *Como manda a tradição, este Natal vai haver neve nas casas portuguesas.* (Farinhas Branca de Neve)

Jean Michel Adam e Marc Bonhomme (1997: 117) consideram que a metáfora impõe ao leitor-interpretante uma importante tarefa na descodificação da mensagem, referindo como exemplo o anúncio do perfume Fidji que se insere numa campanha

multinacional. No slogan : *La femme est une île, / Fidji est son parfum* (cf. tradução no exemplo (72)), os autores chamam a atenção para a necessidade da interpretação da metáfora do primeiro segmento do slogan e da descodificação da homonímia entre Fidji, nome geográfico de uma ilha, e Fidji nome de um perfume. Só assim o leitor poderá chegar à conclusão de que: “a mulher é ilha”, “Fidji é ilha”, logo “a mulher é Fidji”, isto é, a própria mulher exala Fidji, Fidji é o perfume natural da mulher. O pronome *seu*, presente no segundo segmento do slogan, reveste-se de um carácter ambíguo, pois *seu* tanto pode ser *da mulher* como *da ilha*. Assim, e dado que é impossível desfazer esta ambiguidade, a leitura que se impõe a partir do enunciado será: “Fidji é o perfume natural da mulher” e “Fidji é o perfume da ilha”, logo “Fidji será também o perfume da mulher”.

Veja-se como a metáfora do slogan (73) se tornaria opaca se não estivesse integrada numa campanha de cunho irónico, em que o homólogo do carro publicitado, o Lancia Y 1.2 8 v., é publicitado a partir de uma fórmula comparativa (cf. slogan 70). A comparação funciona como uma clarificação da metáfora do slogan deste segundo anúncio¹⁴. Também a imagem que acompanha o texto (72) é elucidativa quanto à metáfora nele contida, pois o elefantinho surge num tapete de corrida, em plena forma, simulando fazer exercício físico.

Repare-se, ainda, como as metáforas de (74) e (75) se tornariam opacas sem a explicitação icónica do referente. No fundo, apenas a visualização do objecto comercializado permite a descodificação da metáfora. Em (74) não se diz “compre um carro” ou “compre o novo Renault5”, mas *Compre um oásis*. Neste caso, realidade e fantasia coexistem: a primeira, se anulada pela metáfora verbal do anúncio, ostenta-se na sua componente icónica; a segunda, ou seja, a fantasia, insinua-se pela identificação metafórica do referente (Renault5 = oásis). A propósito deste mesmo slogan (“Cómprate un oásis, por menos de un millón”) presente no anúncio publicitário espanhol, Corral (1991:159) afirma que o que de facto se diz é: “compremos la fantasía de la ‘imagen de la marca’.”.

O slogan seguinte (75) poderia constituir um choque perceptivo para o leitor, pois a metáfora *Paisagem protegida* oculta em demasia o objecto publicitado e ainda induz o leitor em erro, dado que a expressão “paisagem protegida” se reporta

¹⁴ Vários autores defendem que a comparação é o ponto de partida do processo metafórico, ou que a metáfora é uma comparação *in absentia*. E é frequente encontrar-se em livros escolares a definição de metáfora como o resultado de uma comparação antecedente ou como uma “comparação abreviada” (definição que se encontra no manual de retórica de H. Lausberg ([1967] 1970: 163).

habitualmente a paisagem física e natural. Só a componente icónica do anúncio (parte do corpo feminino desnudado) e a identificação do produto comercializado (sabonete líquido) permitem ao leitor associar *paisagem* a *corpo* e o adjectivo *protegida* à *acção* do sabonete *Sanex sobre o corpo*.

No último slogan transcrito (76), a metáfora contida na expressão *vai haver neve* [neve = farinha] leva o leitor a passar de uma isotopia ligada às condições climáticas frequentes na época natalícia [neve], a uma isotopia relacionada com as doçarias próprias desta festividade, muitas delas feitas a partir de farinha. Neste caso, há ainda a coincidência de o nome da farinha conter a palavra *neve* - *Branca de Neve*. São, pois, vários os factores que concorrem para a originalidade do anúncio e para o seu valor persuasivo.

Segundo Corral (1991:160), as predicções metafóricas ocultam o objecto denotado e servem para “desvelar y resaltar intensamente los valores descriptivos atribuidos.”.

2.3.8. Sinédoque

A propósito da sinédoque publicitária começa-se por reflectir sobre a distinção de tipos de produtos apresentada por Adam e Bonhomme (1997:33). Estes autores consideram que o discurso publicitário está fortemente condicionado pelo tipo de produto comercializado no anúncio. Assim, consideram a existência de dois grandes grupos de produtos, o primeiro será aquele que comporta “les produits peu divisibles”, grupo em que incluem perfumes, canetas, artigos de limpeza doméstica, bebidas, o segundo grupo abrange “les produits découpables en parties internes”, de que são exemplo os carros e os computadores. Partindo desta distinção, deduzimos que a sinédoque dadas as suas características de destacar de um todo apenas um pormenor, é o tipo de figura que se aplica aos produtos cuja decomposição pormenorizada e analítica é possível.

Veja-se, então, a partir de alguns exemplos recolhidos da imprensa actual, que tipo de produtos tira partido da sinédoque:

(77) *Pode parecer um pormenor, mas faz toda a diferença.* (Skoda)

(78) *Entre no futuro ao volante de um Volvo V40, a partir de E 25 800.*
(Volvo)

(79) *Você nunca tinha sido amado pelo eixo traseiro de efeito autodireccional.*
Pois bem, agora já é. (Peugeot 306)

(80) *Experimente o novo Mégane no seu concessionário Renault e sinta nas mãos o automóvel do futuro.* (Renault Mégane)

Os quatro enunciados apresentados comercializam o mesmo produto – carro. De facto, este é o tipo de produto que, segundo Adam e Bonhomme, se presta a uma decomposição em partes, logo se mostra eficaz para dar corpo a uma sinédoque linguística e/ou visual.

Os enunciados (77), (78) e (79) brindam o leitor com um pormenor de um todo. No primeiro (77), omite-se na sinédoque verbal o pormenor enfatizado, contudo ele ostenta-se na sinédoque visual (manete de velocidades). O enunciado (78) toma a parte – volante – pelo todo – carro. Repare-se como o pormenor seleccionado (volante) é pertinente na configuração do todo e é determinante na estratégia publicitária. O convite *Entre no futuro ao volante de* significa “entre no futuro com o domínio total de”, pois “ter nas mãos o volante” significa “ter a posse / ter o domínio do veículo”. No enunciado (79), enfatiza-se apenas uma parte (*eixo traseiro de efeito autodireccional*) do todo (Peugeot 306), o que torna perceptível que essa componente do automóvel muito fará pelo seu utilizador.

No enunciado (80), a sinédoque recai não sobre o objecto comercializado, mas sim sobre aquele(a) que é seu utilizador. A parte (mãos) do todo (condutor do veículo) nele referida simboliza o poder e o domínio do homem sobre o carro.

2.3.9. Metonímia

(81) *Atum só há um. Tenório e mais nenhum.* (Atum Tenório)

(82) *Planta...pelo nome só podia ser vegetal.* (Margarina Planta)

(83) *Comprar-lhe-ias as tuas Levi's?* (Calças Levi's)

(84) *Pecado dos Anjos. Coisas do prazer.* (Pecado dos Anjos – Iogurte da Longa Vida)

Como é perceptível a partir dos enunciados apresentados, os exemplos mais frequentes de metonímias são os casos em que o nome específico de uma marca substitui o nome genérico do produto. Repare-se como no primeiro exemplo apresentado (81) essa relação está explicitada, pois, falar em atum (geral) equivale a falar em *Tenório* (particular), assim “atum” = *Tenório*. Também no enunciado (82), a marca, *Planta*, substitui a designação genérica do produto “margarina”. Do mesmo modo, em (83), *Levi's* surge por calças, e em (84), *Pecado dos Anjos* por iogurte. A

competência publicitária dos leitores e /ou a componente linguística do anúncio tornam-se, nestes casos, determinantes para a leitura e interpretação dos enunciados.

Estes exemplos poderiam ser enriquecidos por tantos outros frequentes no discurso publicitário, discurso em que falar num refrigerante equivale a falar em *Coca-Cola*, em *Ice-Tea*, em *Seven-Up* ou em *Fanta*. De facto, estas e muitas outras marcas, fruto de campanhas explosivas e duradoiras e de um grau de aceitabilidade elevado no público consumidor, apresentam-se como se fossem o próprio produto (geral) e não uma marca (particular).

3. Recursos Morfossintácticos

3.1. O adjectivo

O adjectivo é uma classe de palavras que estabelece uma estreita relação com o substantivo. O substantivo corresponde, no caso da publicidade, ao objecto publicitado, àquele de que se quer exaltar qualidades, características, particularidades. Verifica-se, porém, que o discurso publicitário omite com frequência os nomes caracterizados pelos adjectivos. Este procedimento é possível pelo facto de a componente icónica do anúncio ostentar o objecto e a ligação adjectivo / nome ser assim imediata.

Atente-se no seguinte slogan da revista *Vip*:

(85) *Bonita por fora. Perfeita por dentro.* (Revista Vip)

Nas duas unidades sintácticas que o constituem, o adjectivo não surge associado a qualquer substantivo. Esta elipse resulta sem dúvida numa expressão breve e original; contudo, outros sentidos complementares se podem juntar a esta primeira impressão. Os adjectivos seleccionados activam características humanas e fundem dois ideais universais: a beleza e a perfeição. A elipse do nome (possível pela presença do objecto na imagem) que os adjectivos *bonita* e *perfeita* predicam, hiperboliza-os enquanto atributos e cria um certo enigma à volta da entidade caracterizada.

Torna-se, contudo, visível, a partir da amostra seleccionada, que a maioria dos adjectivos mantém uma relação de proximidade com o substantivo na órbita do qual necessariamente giram. Vejam-se a título exemplificativo estes dois enunciados:

(86) *O único cartão com crédito reciclável.* (Cartão Aurora)

(87) *A cozinha saudável é a base de uma vida saudável.* (Becel)

Mas é sobretudo pelas suas características de mobilidade de colocação no sintagma e de flexão em grau que o adjectivo é procurado pelos “criativos

publicitários”, que dele obtêm um grande valor estilístico. Referindo-se ao adjectivo como um traço estilístico, Kayser ([1948] 1985: 112) chama a atenção para a classificação tradicional desta classe de palavras que, por si só, indica já efeitos diversos – “fala-se do adjectivo característico ou objectivo, do adjectivo afectivo ou ‘ornans’ e do que se usa como fórmula.” –; esta diferenciação de significado, acrescenta Kayser, resulta muitas vezes da própria colocação do adjectivo antes ou depois do substantivo.

(88) *O novo perfume da Chanel.* (Chance – Chance)

Neste enunciado, o adjectivo *novo*, colocado antes do nome, assume um significado diverso daquele teria com a sua ocorrência depois do nome. De facto, antes do nome, o adjectivo exprime a ideia de “novidade”; enquanto *novo*, depois do nome, activaria o significado de “ainda não usado”. Ora, o que na verdade se quer passar é a primeira ideia, a do lançamento do produto no mercado.

A função do adjectivo no discurso publicitário será sempre tornar um produto irresistível aos olhos do consumidor, no caso acima apresentado pela novidade do produto, noutros casos, pelas suas características ou particularidades. E o que na verdade se constata é que a colocação do adjectivo é mais frequente depois do nome, tornando-se assim um elemento estritamente necessário ao contexto semântico-sintáctico da frase. Tome-se como exemplo o slogan,

(89) *Um sabor irresistível.* (Nescafé – Gol Blend)

em que, em virtude da colocação do adjectivo depois do nome, a tónica incide primeiro na sensação e só depois no adjectivo que a qualifica.

Uma estratégia frequente na publicidade é a dupla, tripla e múltipla adjectivação, o que permite destacar várias características distintas ou complementares de um mesmo produto. Observem-se os exemplos:

(90) *Mega Cartão Jovem. Magnético. Inteligente.* (CGD e BNU)

(91) *Novo Jeep Grand Cherokee 2.7 CRD / Aventura americana com tecnologia alemã.* (Jeep Cherokee)

(92) *Lancia Y 1.2 8v. Ágil, rápido e leve como ...um elefantinho.* (Lancia Y 1.2)

(93) *O novo perfume verde e cristalino.* (Rêverie Pure – Vanderbilt)

(94) *Ele é dinâmico, divertido, inteligente, criativo, decidido... Que colónia natural lhe devo oferecer?* (Deo Colónia Styllito – Boticário)

- (95) *Pense nele como um alimento **revolucionário, único, natural, completo, incomparavelmente saudável...** Pode também achá-lo **simplesmente delicioso**.* (Iogurte Bio da Danone)

Outra particularidade do adjetivo muito explorada pela publicidade é a sua flexão em grau¹⁵. A ocorrência do adjetivo no grau normal é frequente, tal como o demonstram os exemplos já explorados; repare-se, agora, na rentabilidade e eficácia do enunciado publicitário quando se socorre do adjetivo flexionado nos vários tipos de superlativos.

- (96) *Os pilotos **mais exigentes** do mundo já testaram o Fiat Stilo / Agora é a sua vez.* (Fiat Stilo)
- (97) *Quitoso mata o piolho **mais teimoso**.* (Quitoso)
- (98) *A Strakar não precisa de mais provas para mostrar que é **a melhor**.* (Mitsubishi Strakar)
- (99) ***Absolutamente delicioso**.* (Carolina Herrera)
- (95) *Pense nele como um alimento revolucionário, único, natural, completo, incomparavelmente saudável... Pode também achá-lo **simplesmente delicioso**.* (Iogurte Bio da Danone)
- (100) ***Super resistente / Super flexível/ Super impermeável*** (Tinta Super Tartaruga da Robbialac)

Verifica-se ainda que a presença do adjetivo satisfaz exigências diversas, ele surge por questões rimáticas (97), inserido em enumerações (95) ou dando azo a diversas figuras retóricas, nomeadamente à personificação (63), à antítese (44), ao oxímoro (54) e à comparação (70).

¹⁵ “Casi todos los autores que se han acercado al estudio lingüístico de la publicidad están de acuerdo en señalar el uso del superlativo como uno de los rasgos peculiares y definidores de este tipo de lenguaje.” (Corral, Sánchez, 1991: 236).

3.2. O verbo

O verbo é uma classe morfológica dotada de grande relevo na frase. No âmbito do discurso publicitário, em que toda a mensagem roda em torno de um sujeito, de um objecto e de um destinatário, o verbo é menos frequente. Quando surge, estabelece conexão entre esses elementos sintácticos, conferindo acção a um ou a outro consoante a estratégia publicitária.

Num tipo de discurso como este em estudo, em que as funções fática e apelativa da linguagem surgem privilegiadas, não é de estranhar que a forma imperativa, com todas as variantes que lhe estão associadas – modo conjuntivo, infinitivo ou construções perifrásticas – seja a mais frequente. O imperativo impõe-se na linguagem publicitária expressando diferentes actos ilocutórios directivos, desde o conselho à ordem, do pedido à exortação, do apelo à recomendação. Assim, enquanto receptores de mensagens publicitárias, somos frequentemente bombardeados por ordens, pedidos, conselhos, exortações: *Faça, Experimente, Compre, Não perca, Vá, Consulte, Seja, Ouça, Entre, Desfrute, Venha ver, Venha experimentar, Tem de experimentar, Visite, Parta...* que, segundo Corral (1991: 197), “podrían reducirse a la única orden general publicitaria *te ordeno que*.”

3.2.1. Alternância de tempos verbais

O verbo, enquanto classe morfológica sujeita a variações de tempo e modo, entre outras (pessoa, número, aspecto e voz), interessa-nos particularmente na medida em que activa mecanismos estratégicos determinantes na configuração estilístico-pragmática dos enunciados. Vejamos alguns exemplos de alternância de tempos / modos verbais presentes nos anúncios actuais:

Presente / Imperativo

(101) *Dizem que no Mundo há 7 mulheres para cada homem. Descubra que isto não é só uma estatística.* (Perfume Identity Brut)

(102) *Se não é um bom condutor, não perca tempo a ler este anúncio.* (Metrópole Seguros)

O primeiro enunciado (101) contém dois presentes – *dizem* e *há*. O primeiro deles, tendo como sujeito a doxa ou a voz corrente, veicula uma ideia universalmente

aceite. O imperativo, dado o seu valor performativo explícito, apresenta um valor ilocutório de desafio ao leitor.

O slogan da Metrópole Seguros (102) é constituído por dois segmentos que correspondem a duas orações (A e B). O presente do indicativo, ao integrar um segmento condicional, apresenta ao leitor uma condição indispensável para prosseguir a leitura do anúncio. Essa condição, expressa na forma negativa (“Se não”), tem a particularidade de activar o constrangimento do leitor, aspirando assim a uma reacção positiva da sua parte, ou seja, à leitura do anúncio. Caso o leitor não satisfaça a condição explicitada no segmento condicional, é-lhe dado o conselho de interromper a leitura (Se não A / não B). A expressão que veicula esse conselho *não perca tempo* tem implícita, por parte da entidade comunicante, uma atitude de desdém, altivez e arrogância. É então evidente que todos os leitores se sentem convictos de satisfazer as condições do segmento A e, por isso, terminar a leitura da publicidade será uma reacção espontânea. A decisão contrária (a de não ler o anúncio) tornar-se-ia para o leitor muito desprestigiante, pois implicaria que tivesse aceite não preencher o requisito da oração condicional. Esta estratégia do “criativo publicitário” torna-se verdadeiramente eficaz na obtenção da adesão dos leitores ao anúncio.

Imperativo / Pretérito-Perfeito

(103) *Pense na sua família, nós pensámos no melhor preço.* (Mitsubishi)

Este slogan, jogando não só com a alternância de tempos verbais – *pense* e *pensámos* –, mas também com a alternância de pessoas gramaticais, integra no discurso duas instâncias comunicantes – o “você” consumidor e o “nós” publicitário. A alternância dos tempos verbais atribui ao enunciador e ao enunciatário papéis diferenciados – a acção que diz respeito ao “nós”, mais complexa e problemática, já está concluída; a acção que diz respeito a “você” é a que falta concluir. O slogan, ilibando o destinatário de uma tarefa difícil (pensar no melhor preço), incumbe-o apenas de uma atitude de cariz afectivo – *Pense na sua família* –.

Pretérito-Perfeito / Presente do Indicativo

(90) *Os pilotos mais exigentes do mundo já testaram o Fiat Stilo / Agora é a sua vez.* (Fiat Stilo)

(104) *Os cientistas já provaram que resulta, agora é a sua vez.* (Becel pro.activ)

O primeiro segmento do slogan (90) dá conta de uma acção concluída por parte dos pilotos mais exigentes do mundo, o segundo segmento apresenta uma proposta ao leitor para proceder à mesma experiência. O facto de o leitor aceitar o desafio pressupõe que se possa equiparar aos pilotos mais exigentes do mundo, integrando-se, a partir de então, nesse conjunto restrito. Este slogan estrutura-se, assim, com base num raciocínio silogístico em que se apresenta a permissa maior (*Os pilotos mais exigentes do mundo já testaram o Fiat Stilo*) e a permissa menor (*Agora é a sua vez*). A conclusão, essa altamente elogiosa e laudatória, fica para o leitor / consumidor (eu testei o Fiat Stilo, então eu integro-me no grupo pilotos mais exigentes do mundo). Neste caso, o silogismo tem de imediato um efeito pragmático na credibilização da mensagem.

Semelhante a este é o exemplo seguinte (104). Nele também se faz referência a uma entidade que confere total credibilidade ao produto, neste caso os cientistas, e propõe-se ao leitor que prove, no duplo sentido da palavra “saborear” e “experimentar”, também ele a eficácia do produto.

(105) *A piscina com que sempre sonhou agora é sua.* (Equipágua)

Com um efeito pragmático diferente dos anteriores, este enunciado (105) apresenta como possível, e até consumada no presente, a aquisição de um bem que no passado só era possível em sonho. De um estado de carência, mas de utopia, simbolizado pelo “sonhar”, o consumidor passa a um estado de satisfação e de realização pessoal no presente.

3.3. Figuras de sintaxe ou metataxes

No âmbito de figuras de construção ou metataxes também as soluções encontradas para surpreender o público são variadas. Explorar-se-ão dois tipos de figuras: as de omissão e as de repetição¹⁶.

Nas primeiras, designadas na antiga retórica por *figurae per detractationem*, verifica-se a “omissão de elementos da frase, que, em geral, eram necessários.” Estas figuras, acrescenta Lauseberg “são um fenómeno da *brevitas*” (Lausberg, H., [1967] 1970:197). A *brevitas* pode ser motivada pela situação apressada do discurso,

¹⁶ As figuras de permuta não serão objecto de abordagem neste trabalho, dadas as limitações de tempo e de espaço.

verificando-se assim um desvio à sintaxe normal, mas sem preocupação estilística; porém a *brevitas* “pode tornar-se um ideal de estilo, quanto ao pensamento e à linguagem.” (Lausberg, H., [1967] 1970:242). Lausberg considera três variantes da *detractio* – i) *detractio* por suspensão (elipse), ii) *detractio* por omissão (zeugma) e iii) *detractio* por compressão (assíndeto).

As figuras de repetição, denominadas por *figurae per adiectionem*, compreendem as figuras de repetição do igual e as figuras de acumulação do diferente. “Repetição e acumulação têm lugar dentro de um grupo de palavras unitário e superordenado, e isto tanto no seu começo, como no seu meio, como no seu fim. [...] A repetição do igual é a colocação repetida, dentro do discurso, de uma parte frásica que já fora empregada. Serve assim à *amplificatio* afectiva. [...] As figuras da repetição detêm o fluir da informação e dão tempo para que se ‘saboreie’ afectivamente a informação apresentada como importante.” (Lausberg, H., [1967] 1970: 165 -166). Por seu lado, a acumulação tem um poder amplificante, dado que pressupõe o emprego de termos que não foram ainda utilizados.

3.3.1. Figuras de omissão

Elipse

A elipse consiste na “omissão de um termo que o contexto ou a situação permitem facilmente suprir.” (Cunha, Celso e Cintra, Lindley 1984: 614). Embora Celso Cunha e Lindley Cintra apontem como frequentes as elipses do sujeito, do verbo, da preposição *de* e da conjunção integrante *que*, os exemplos que encontramos na publicidade cingiram-se aos dois primeiros casos:

a) Elipse do verbo:

(106) *Natas da Longa Vida. Verdadeiramente frescas!* (Natas Longa Vida)

(107) *O meu café reconfortante à minha maneira.* (Nescafé Clássico)

b) Elipse do sujeito:

(85) *Bonita por fora. Perfeita por dentro.* (Revista Caras)

Zeugma

A zeugma, enquanto forma de elipse, consiste numa construção em que dois ou mais enunciados participam de um termo expresso apenas num deles.

(108) *Quem quer informação vai às Páginas Amarelas. Quem quer ganhar prémios também.* (Páginas Amarelas)

(109) *Mais vale perder um minuto na vida do que a vida num minuto.*
(Campanha de Prevenção Rodoviária)

(110) *A individualidade tem um preço. E é mais baixo do que pensa.*
(Lexus IS 200)

A zeugma, à semelhança da elipse, proporciona ao publicitário a condensação da expressão e, por conseguinte, a concisão e a concentração da mensagem. Recorrendo a unidades linguísticas mínimas e autónomas, o slogan alcança grande eficácia comunicativa.

Assíndeto

“Dizemos que há assíndeto quando as orações de um período ou as palavras de uma oração se sucedem sem conjunção coordenativa que poderia enlaçar-las.” (Cunha, Celso e Cintra, Lindley, 1984: 622).

(111) *Veja. Sinta. Tenha. Uma pele perfeita.* (Estée Lauder)

(112) *Compreender. Decidir. Liderar. Vencer.* (Instituto de Formação de Executivos - Universidade Nova)

(113) *Não apenas uma pele limpa, suave, uniforme, luminosa, saudável, macia, uma pele mais viva.* (Philips)

Nos slogans apresentados (nos quais foram omitidas as conjunções coordenativas), a construção assindética produz um efeito acumulativo o que torna a mensagem mais fluida e as ideias mais dinâmicas.

3.3.2. Figuras de repetição / acumulação

Reduplicação (epizeuxe)

Figura de retórica que consiste na “repetição enfática de uma palavra sem outra de permeio” (Moisés, Massaud, [1974] 1978:195). Este processo retórico origina a ênfase ou a originalidade da palavra repetida. Vejamos estes exemplos:

(114) *Ar condicionado Daikin, dá, dá, dá...* (Ar condicionado Daikin)

- (115) *Pelo seu conforto, não nos cansamos de tocar sempre na mesma tecla: qualidade, qualidade, qualidade.* (Sofás Divani e Divani)
- (116) *Modelo onde você poupa, poupa...poupa.* (Modelo – hipermercado)
- (117) *Unibanco net, net, agora comprar on-line é mais fácil, fácil.* (Unibanco)

Nos exemplos apresentados, a repetição dá-se no final do enunciado (114) a (116) ou no final e no seu permeio (117). A palavra repetida sugere em qualquer dos casos uma certa vivência rítmica e um certo tom de musicalidade, ao que se alia a ênfase em características ou particularidades do produto comercializado.

Enalepse

“Termo que significa a repetição seguida ou próxima da mesma palavra, ou expressão. /.../ Alguns reservam o termo para situações em que a palavra se repete várias vezes e em que a repetição em causa não obedece a qualquer critério de posição” (Paz, O. e Moniz, A., 1997: 76).

- (118) *Mudar ou não mudar. Qual é a questão?* (Novis)
- (119) *Olhos que olham pelos seus olhos.* (Instituto Óptico)

No enunciado (118) a repetição de *mudar* dá-se com uma subtil modificação, do verbo na forma afirmativa passa-se para o verbo na forma negativa. Assim, à semelhança do célebre dilema de *Hamlet*, este slogan apresenta ao leitor um dilema. No exemplo (119), a repetição do vocábulo *olhos* e a ocorrência de *olham* na cadeia sintagmática produz um claro efeito de assonância. Esta reiteração de palavras e de fonemas, conferindo um ritmo ascendente /descendente ao enunciado, desperta no ouvido a harmonia e a sensação de musicalidade. Repare-se ainda como a palavra repetida é de fulcral importância na frase, dado que ela publicita o Instituto Óptico, cuja função é cuidar dos olhos.

Anáfora¹⁷

A anáfora é uma figura que “consiste na repetição de uma parte da frase no início de grupos de palavras, que se sucedem. O tipo desta figura é, portanto, /X.../X...” (Lausberg, H., [1967] 1970: 174).

(120) *Aproveite o melhor do Verão, aproveite-o com a Vodafone.*
(Telemóvel Maxon)

(121) *Um caso sério de paixão. Um amor de porcelana.* (Spal)

(122) *Pensar libertar-te. Pensa Epson.* (Epsom)

(123) *Podes transportá-la no teu saco ou na tua mochila.*

Podes imprimir espectaculares fotografias 10x15 onde quer que estejas.

Podes fazê-lo com ou sem computador.

Podes ter um laboratório fotográfico só teu e do tamanho do mundo. (Impressora HP Photosmart)

(124) *Pense bem. Pense Singer.* (Singer – electrodomésticos)

(125) *Família Singer. Família feliz.* (Singer)

Paralelismo

O paralelismo consiste apenas na repetição de uma dada construção frásica, dispensando a repetição de palavras (cf. Kayser, W, [1948] 1985: 124).

(126) *Pague e transfira sem sair à rua.*
Consulte a sua conta sem sair de casa. (Cidade BCP)

(127) *Desenhado para viver. Construído para durar.* (Ford Focus)

(128) *Mudam-se os tempos, mantêm-se as vontades.* (Café Delta)

(129) *O novo Omega da Opel. Inteligência, não ostentação.*
Excelência, não excesso. (Opel Omega)

(130) *Para o chouriço assado ao fim da tarde, para as bifanas de logo à noite e para a vitória de Portugal madrugada a dentro.*
(Vinho Carmim)

¹⁷ Actualmente, no âmbito da gramática de texto, o termo *anáfora* é utilizado para designar o elemento linguístico anteriormente surgido no texto, o antecedente. A anáfora é, pois, neste contexto, um elemento que estabelece co-relação entre os vários elementos linguísticos de texto, concorrendo assim para a coerência textual. A anáfora, enquanto figura de retórica, não tem como objectivo assegurar a coerência do texto, mas sobretudo enfatizar determinados vocábulos ou expressões.

Paralelismo anafórico

“A construção paralela torna-se mais intensa quando é sublinhada pela repetição de palavras dominantes sintacticamente.” (Kayser, W, [1948] 1985: 125). Assim, paralelismo e anáfora surgem frequentemente em conjunto.

- (16) *Metade de mim adora compras.*
Metade de mim sabe que com o BPI Gold pago menos 50% de juros.
 (BPI)

- (131) *Não é o seu carro.*
Não é a sua música.
Não é o seu trabalho.
É o seu relógio
Quem diz mais acerca de si. (Relógios Seiko)

- (132) *Eu quero estabilidade*
Eu quero segurança
Eu quero espaço
Eu quero confiança
Eu quero liberdade
Eu quero Volkswagen. (Volkswagen)

Os slogans construídos a partir de anáforas, paralelismos e paralelismos anafóricos, assentando na repetição vs novidade, são bastante procurados pelos publicitários que deles obtêm ótimos efeitos estilístico pragmáticos. Concentremo-nos, a título de exemplo, no paralelismo anafórico que é, sem dúvida, o mais frequente, e vejamos que implicações advêm da sua utilização.

No primeiro caso (16), constituído por duas frases, à anáfora inicial “Metade de mim” acrescenta-se um verbo, na primeira frase “adora”, na segunda “sabe”, que dão azo à construção paralelística. O verbo *adora*, enquanto predicado de “Metade de mim”, apresenta aquilo que poderia ser um conflito. Esse conflito atinge um clímax em “Metade de mim sabe”. Contudo, a imediata referência ao cartão de crédito e às regalias que proporciona apresenta a solução daquilo que poderia ser um dilema entre as duas metades do “eu”. Essa solução entra em confronto com a nossa expectativa e o nosso conhecimento do mundo, mas surpreende-nos e interessa-nos.

No enunciado seguinte (131), o paralelismo anafórico, consumado pela reiteração da expressão “Não é”, com uma carga semântica de rejeição e recusa, é completado pela inserção de vocábulos de pertença pessoal, cujo traço comum é a sua associação a um dado status social. A longa enumeração que é feita cria um crescendo

de suspense cujo climax surge apenas com o fim da construção paralelística aquando da nomeação do objecto comercializado.

No último exemplo (132), a anáfora “Eu quero” dá azo à reiteração de um desejo que as sucessivas construções paralelísticas vêm completar. É longa a lista de desejos do “eu”, mas todos se sintetizam no produto comercializado, nomeado apenas no final da cadeia sintagmática.

Quiasmo

“Quando duas partes de frase ou frases completas, que contêm uma anáfora, não são construídas paralelamente, mas em oposição, como imagem e reflexo, fala-se então de *quiasmo*. O nome é uma derivação da letra grega X, que, só por si, dá um quadro gráfico da construção” (Kayser, W, [1948] 1985: 126).

(133) *Você faz as suas escolhas, e as suas escolhas fazem-no a si.*
(Diário de Notícias)

(134) *Se tudo tem um preço. O nosso preço tem tudo.* (Kia Shuma)

(135) *Informática para todos. Tudo para a informática.* (Vobis)

(136) *Algumas pessoas ficaram famosas pela sua paixão por automóveis.*
Alguns automóveis ficaram famosos pela sua paixão pelas pessoas. (Opel Corsa)

Estes slogans construídos a partir de quiasmos, apesar de conterem um baixo nível de informação, sugerem ao consumidor uma ideia de completude, pois criam a ilusão de que ao que é dito nada poderia ser acrescentado.

Epífora

“A epífora consiste na repetição de uma parte da frase no fim de grupos de palavras que se seguem. O tipo desta figura é, portanto, / ...X/ ...X /.” (Lausberg, H., [1967] 1970: 177). Dado que a rima não admite a repetição de palavras iguais, esta figura é pouco frequente e mesmo desprestigiante na poesia; assume, contudo, no discurso publicitário um valor peculiar.

(137) *A frescura de*
Uma manhã fresh blue...
Uma tarde fresh blue...
E uma noite fresh blue.... (Desodorizante Dove)

Neste exemplo, a epífora, pondo em relevo o nome do produto e obrigando a que seja lido repetidamente, torna-se uma estratégia de grande rentabilidade comunicativa. De facto, a constante repetição de *fresh blue* terá, no anúncio, um duplo objectivo, como salienta, a propósito de um exemplo semelhante, David Victoroff (1985: 155): “Ce procédé vise un double but: écarter tout malentendu quant à l’identité du produit, mais aussi exploiter cette source de plaisir ludique qui réside dans le fait de retrouver du connu là où l’on aurait pu attendre du nouveau”.

Atente-se noutros exemplos que tiram partido deste tipo de repetição, embora com objectivos diferentes:

(138) *Mais fibra... para pessoas de fibra.* (Fibre 1 – Nestlé)

(139) *Brinquedos Chico Modo. O mundo a seu modo.* (Chicco)

(140) *Um mundo de sonho...para uma criança de sonho.* (Os Ursitos – lojas de decoração)

(141) *Casa nova, vida nova.* (UBP)

Enumeração

Vários elementos, partes de um todo ou pormenores de um conjunto, surgem sequencialmente discriminados, por justaposição ou acumulação. Atentemos nos enunciados:

(142) *Elegância, personalidade, transparência. Pronta a embrulhar e a levar para casa.* (Marinha Grande- mglass)

(143) *Leve, transparente, alegre. O que seria da sua vida sem um pouco de Selz?* (Selz – armários feitos ao centímetro com portas de vidro)

(94) *Ele é dinâmico, divertido, inteligente, criativo, decidido... Que colónia natural lhe devo oferecer?* (Colónia do Boticário)

(111) *Compreender. Decidir. Liderar. Vencer.* (Instituto de Formação de Executivos – Universidade Nova)

(144) *Uma voz, uma mulher, um perfume.* (Murmure)

(145) *Já que não pode mudar de Casa...de Salário...ou de País...Ao menos mude de Corpo!* (Gerlinéa – substituto de refeição)

(146) *Paris, Milão, Nova Iorque – El Corte Inglés.* (El Corte Inglés)

A enumeração e todas variantes que lhe estão associadas – enumeração aberta / fechada, enumeração por justaposição, por polissíndeto, por assíndeto, por gradação ascendente ou descendente, etc – é um procedimento retórico cujas repercussões, ao nível do discurso publicitário, se mostram eficazes.

Nos exemplos apresentados, predominam as enumerações fechadas, por justaposição e por assíndeto. Repare-se, no entanto, como a enumeração aberta de (94), marcada graficamente pelas reticências, sugere que os predicados do “ele” enumerados não se esgotam no final da unidade sintáctica, e que esta poderá ser completada com outros predicados de acordo com a imaginação de cada um. É que em matéria de publicidade, a imaginação do leitor é decisiva!

Nas enumerações fechadas, os elementos, simplesmente justapostos, sucedem-se sem grandes exigências expressivas ou sintácticas. A simples seriação de qualidades simbólicas (142, 143), de qualidades ideais (94) ou de acções decisivas (111), neste caso ordenadas gradativamente, apresentam-se como razões evidentes para a aquisição de determinado objecto ou serviço.

Relativamente ao exemplo (146), integrado num anúncio do *Corte Inglês*, a enumeração da frase sugere o carácter internacional do armazém. A imagem, também ela enumerativa, ostenta a variedade de marcas nele comercializados. Assim, as duas enumerações contidas no anúncio completam-se e enfatizam duas particularidades do dito armazém.

Sánchez Corral (1991: 113), referindo-se à enumeração, salienta que “La mera seriación de los éxitos de venta, de las cualidades simbólicas o de las características técnicas se presentan como razones suficientes para comprar el objeto promocionado, sin que sea necesario dar argumentaciones sólidas y bien tratadas.”

A análise levada a cabo ao longo deste capítulo permitiu verificar que a língua é não só um instrumento de comunicação, mas também um “instrumento” de fruição e prazer. É esta função da língua, com implicações lúdico estéticas, a hiperbolizada no discurso publicitário. Contudo, esse prazer pela língua só se tornará pleno e fascinante no momento da análise que conduz à descoberta da capacidade do sujeito de tornar expressivo o material linguístico que a língua põe ao dispor de todos os falantes. De facto, “suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias

que determinam a especificidade tipológica dos discursos.” é, nas palavras de Fernanda Irene Fonseca (1994: 108), o objectivo central do estudo dos textos na aula de língua materna.

III PARTE

CAPÍTULO 1. O anúncio publicitário na didáctica da língua materna

“Hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas de las personas (y por tanto de su competencia cultural) si no orientamos algunas de las tareas pedagógicas en las aulas a un conocimiento cabal de esos textos publicitarios que respiramos día a día junto al oxígeno y al nitrógeno.”

Carlos Lomas

Como já foi referido neste trabalho (I Parte, Cap. 1), a aula de Português confinou-se por uma longa tradição ao estudo do texto literário¹. Nesta perspectiva, o recurso a outros textos, que se afastassem do domínio do literário, a verificar-se, ocorria pelo facto de estes se prestarem a uma exploração temática, mas raramente sobre eles se fazia uma análise linguística. Assim o testemunhava Margarida V. Mendes (1977: 110), numa comunicação proferida no *1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*,

“Esses infra-textos /.../ servem para a sensibilização e debate de problemas sociais, políticos, étários, existenciais em suma, que possam motivar o aluno, sem que seja feita qualquer análise semiológica da realização *linguística* que esses textos são, da utilização especial que fazem dos signos e dos efeitos que, através e na própria linguagem, jamais espontânea ou transparente, se obtêm.”

Na década de 80, os programas oficiais do Ensino Básico e do Ensino Secundário passaram a contemplar nas suas linhas orientadoras o estudo de outros textos/discursos (orais e escritos), alargando assim o *corpus* de trabalho aos vários usos quotidianos da língua. Os manuais escolares da época traduzem o reflexo desta evolução. De facto, as obras didácticas, concebidas para auxiliar os docentes no cumprimento dos programas então em vigor, tendiam a abandonar a estrutura tradicional² e passavam a organizar-se à

¹ “A maioria das selectas aconselhadas no secundário incluem predominantemente textos de literatura, e são também literárias obras de leitura integral sugeridas aos alunos ou seguidas nas aulas.” (Mendes, M. Vieira, 1977: 109).

² Vieira de Castro (1995: 67) sublinha: “As antologias de textos aparecem tradicionalmente configuradas como recolhas de textos literários, organizados segundo princípios quase sempre decorrentes da história da literatura, não propondo normalmente percursos explícitos de leitura, e apresentando-se directamente vinculados à estrutura escolar, cada antologia referindo-se a um determinado ano ou ciclo de escolaridade. Este modelo tem vindo, mais recentemente, a sofrer alguma evolução /.../ traduzida na incorporação de textos não literários, na introdução de linhas orientadoras de leitura (guiões de leitura) e na adopção de princípios organizativos não apenas decorrentes dos estudos literários.”

volta de núcleos temáticos, a propósito dos quais surgiam alguns textos não literários (notícias, banda desenhada, textos publicitários...)³.

E se a reacção à entrada em vigor destes programas foi, na época, rodeada de uma intensa polémica, o balanço que deles se fez, dez anos mais tarde, não os coroou de êxito. Assim o reconheceu Maria das Mercês Moita, num artigo publicado na *Seara Nova*⁴, no final da década de 80, onde aponta como causas desse fracasso a falta de formação de professores e a caótica elaboração dos programas. Porém, outras vozes associavam o fracasso dos mesmos à invasão dos textos não literários nas aulas de Português, cujas repercussões se mostravam catastróficas no desempenho oral e escrito dos alunos. Discordando desta opinião, Emília Amor ([1993] 2003: 99) afirma:

“Este modo de pôr a questão pode ser demasiado simplificador. Antes de mais, porque, entre nós, a ‘invasão’ de textos ‘paraliterários’ ou ‘não-literários’, no que respeita à Didáctica da Língua Materna, é mais aparente do que real; no quadro das leituras extensivas, então, nunca o que foi proposto ou facultado à leitura do aluno se afastou do padrão estabelecido: narrativa literária, nas suas variantes clássicas (conto, novela, romance...) talvez só com uma excepção, a banda desenhada.”.

Os programas de 1991, tanto os do Ensino Básico (actualmente em vigor) como os do Ensino Secundário, parecem de algum modo apaziguar a agitada situação, dado que, “na opinião de muitos autores, se processa um retorno ao escrito ‘de qualidade’ (entenda-se, ao ‘literário’)” (*ibidem*: 99). Margarida Vieira Mendes, em comunicação proferida nos *Encontros sobre os Novos Programas de Português do Ensino Básico* (1991), realça a primazia que nesses programas é dada à aquisição das competências –

³ Até 1975, o livro escolar – livro de leitura, antologia ou selecta literária – era oficialmente aprovado pelo Ministério da Educação Nacional, em Diário de Governo, como “Livro Único”. As publicações editoriais cingiam-se, assim, à *Selecta Literária*, destinada aos alunos do Ensino Liceal, e *Portugal Imperial*, destinada aos alunos do Ensino Técnico. Só a partir dos anos oitenta, o ritmo de produção e publicação editorial se torna intenso e são concebidos para cada ano ou ciclo vários manuais. Apesar de não ter efectuado uma pesquisa em todos os manuais escolares da década de oitenta, cito, a título de exemplo, dois que integram nas suas páginas textos publicitários. O manual de Maria Olga Azeredo et alii (2ª reimp. da 2ªed., 1982), *Palavras dos Outros*, Porto Editora, concebido para o 7º ano do Curso Geral Unificado (1980), contém dois anúncios publicitários; o primeiro integra uma unidade intitulada “O meu dia-a-dia”, o outro surge como leitura complementar, numa rubrica designada “Para além do texto”. O manual de Júlio Martins et alii (3ªed., 1979) *Textos de Língua Portuguesa*, vol. I, Didáctica Ed., concebido para os *Programas do Curso Complementar áreas A-B-C-E* (1979), integra três anúncios publicitários num bloco intitulado “Textos não literários – Publicidade - campanhas”.

⁴ “Nos últimos dez anos, dizer que o ensino da Língua Portuguesa vai mal, dizer que se fala e escreve com cada vez menos qualidade, tornou-se, mais do que um lugar comum, uma realidade com a qual parece que, fatalisticamente, se tem de viver. Muitas vozes se têm erguido na denúncia da situação, no protesto deste estado de coisas, na previsão do seu agravamento” (Moita, M. das Mercês, 1989: 27).

leitura, escrita e oralidade. A autora (1992: 62) considera que com isso “Pretende-se corrigir a desatenção a que tem sido escandalosamente votado esse exercício ou essa vocação genuína da disciplina de Português, de modo a que qualquer aluno no final do ensino básico possua um domínio da comunicação que não o envergonhe na vida activa.”.

Os programas de 1991 para o Ensino Básico prevêm, para além do estudo de textos literários (narrativos, poéticos e dramáticos), o estudo de textos não literários alçados à designação genérica “Outros textos” (cf. I Parte, Cap.2). Maria de Lourdes Dionísio (2000), analisando dezoito manuais concebidos para estes programas (7º ano de escolaridade), reconhece que os textos por eles propostos são maioritariamente literários e a presença de “outros textos” é neles diminuta. Esta constatação invalida, segundo a autora (2000: 237), a “ideia corrente de que o texto não-literário se instalou na aula de Português dela afastando a literatura.”. Mais adiante, Maria de Lourdes Dionísio (*ibidem*: 259) sublinha que: “a presença dos textos de literatura e o destaque que lhes é conferido pelas actividades que os acompanham apresentam-se igualmente como factores que enfraquecem a denúncia da redução das aulas Português ao texto utilitário e não literário.”.

No momento actual, marcado pela Revisão Curricular do Ensino Secundário, a evidente redução, nos programas de Português⁵, do *corpus* literário e alargamento do *corpus* não literário (cf. I Parte, Cap.2) tem feito reacender a polémica. O desaparecimento de *Os Lusíadas* dos conteúdos do programa do 10ºano⁶ foi o motivo que deu azo a uma grande controvérsia que rapidamente se alargou aos novos programas de Português e à Reforma Curricular em geral. Torna-se corrente ouvir muitos docentes lastimar o privilégio dado ao estudo dos textos não literários, em detrimento de grandes clássicos da literatura.

⁵ A denominação inicial atribuída ao programa – “Programa de Língua Portuguesa” – foi posteriormente alterada para “Programa de Português” (DL 74/2004).

⁶ No verão de 2001 (10.08), *O Independente*, sob o título bombástico “Lusíadas fora de secundário”, avançou com uma notícia de primeira página, anunciando o desaparecimento da obra camonianiana dos novos programas do secundário. O tema passou, então, a fazer manchete nos jornais nacionais, envolvendo políticos, cronistas, comentadores, especialistas, despertando, assim, o interesse e a compaixão da opinião pública. Destacam-se, pela pertinência e pelo rigor do tema tratado, os artigos de Carlos Ceia: “Acabar de vez com a Literatura” (JL, 16 de maio 2001), “Um crime curricular: O fim do estudo da literatura no ensino secundário”(Público, 2002) e o comentário de Vítor Aguiar e Silva intitulado “O ‘naufrágio de ‘Os Lusíadas’ no ensino secundário” (Público Setembro, 2001).

Porém, e face às directrizes dos programas oficiais em vigor (10º ano) ou a entrar em vigor (11ºano), os docentes deverão integrá-los nos seus planos de trabalho.

1. Da análise tradicional à análise pragmática

Fruto de uma escassa informação e formação de professores em determinadas áreas curriculares⁷ e resultado das várias improvisações programáticas, é inegável que, no geral, o texto publicitário foi sendo trabalhado sem que se chegasse a explorar a sua especificidade. O estudo que sobre ele se foi fazendo justificava-se, muitas vezes, pela sua presença no manual⁸ que, ora lhe consagrava uma unidade didáctica, ora o incluía em algumas páginas dispersas. Outras vezes, era o professor que, ávido de novidades, dele se socorria por considerar que este era um veículo mais motivador, eficaz e divertido para explorar um determinado tema ou um aspecto da língua. De facto, os textos publicitários, porque contêm estratégias textuais de inegável potencial retórico, tornavam-se, não raramente, num pretexto para estudar jogos fónicos, sintácticos e semânticos, com vista à elaboração de longos inventários dos recursos estético-retóricos da língua. Verificou-se, pois, que o estudo do texto publicitário, quando acontecia, ocorria na aula de Língua com um tipo de abordagem próxima daquela que habitualmente se fazia para os textos literários, restringindo-se o seu estudo à análise da sua componente verbal.

Contudo, o estudo do texto publicitário, como aliás o estudo de qualquer discurso social⁹ (texto de imprensa, discurso político...), não pode surgir dissociado das suas funções pragmáticas, das suas intencionalidades e dos seus efeitos. Como afirmam Jean-Michel Adam

⁷ Evelina Verdelho (1977: 161) sublinha a este propósito: “No nosso país, muitos professores de língua materna não estão documentados nem pedagogicamente nem linguisticamente, de modo a poderem corresponder às exigências dos programas, sobretudo às inovações que têm sido introduzidas recentemente.”

⁸ “Mais próximos do professor e dos alunos, mais ‘concretos’ do que os programas, os manuais, [...] reúnem uma série de características que os tornam objecto central na configuração do processo de ensino-aprendizagem.” (Dionísio, M. Lourdes, 2001: 78-79). Contudo, os manuais incorrem também no risco de apresentar, aos professores, propostas pouco viáveis, como o testemunhava Maria da Mercês Moita (1989: 28) a propósito dos programas do Unificado de 1980: “Uma tentativa de adequação aos novos tempos gorou-se e, em 1980, a revisão dos programas do Unificado resultou não num projecto coerente mas numa acumulação de conteúdos sem articulação nem sequência lógica que serviu para lançar ainda mais a confusão nos professores quando estes tentavam confrontá-los com as *propostas alucinantes que os autores dos manuais lhes faziam*.” (sublinhado meu).

⁹ A expressão “discursos sociais” é utilizada por Jean-Michel Adam e Petitjean. Estes discursos, afirmam os referidos linguistas: “sont produits en vue d’une action sur autrui, en vue d’un effet pratique: acheter un produit (acte économique), voter selon le ‘bon’ choix préconisé (acte politique), obéir (acte de soumission institutionnelle), rire (coopération et reconnaissance). /.../ L’efficace de ces discours dépend non seulement du fait qu’ils seront compris selon le ‘bon sens’, mais aussi qu’ils seront crus, obéis, acceptés.” (1981: 7).

e Marc Bonhomme (1991: 107-108): “Comprendre-interpreter un énoncé émis par un locuteur, c’est être capable d’accéder à un ensemble d’hypothèses intentionnelles qui motivent et expliquent l’acte d’émission verbale. Reconstruire la visée d’un texte, c’est effectuer des inférences sur son ou ses intention(s) communicative(s).”.

Destes aspectos se deram conta vários especialistas de didáctica e alguns linguistas (cf. I Parte, Cap. 1). De facto, em 1976, no *1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, várias vozes se ergueram contra os modelos de análise tradicionais e propuseram novas linhas de leitura e análise capazes de captar a especificidade de cada texto/discurso. Margarida Vieira Mendes (1977: 112) defendia, então, que “Qualquer comunicação feita ao país, por exemplo, tem uma densidade significativa que conviria detectar e que se inscreve na própria organização verbal, para além da linearidade da informação.”. A dimensão pragmática dos discursos, ocultada nas análises tradicionais, justificava-se pela “despragmatização” do *corpus* até então estudado, o texto literário. Os linguistas Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1977b: 116-117), referindo-se às “análises de texto tradicionais” enquanto análises que empobrecem o carácter global da comunicação, afirmavam:

“Num texto há muito mais do que uma estrutura formal e um conteúdo temático, únicos aspectos contemplados pelas ‘análises de texto’ mais correntes didacticamente e que pressupõem uma concepção instrumental da língua como objecto com existência própria separável do uso e utilizado para transmitir este ou aquele conteúdo. Só poderá superar-se esta concepção limitada analisando o texto enquanto integrado num comportamento, concebendo-o como um processo ininterrupto e global de comunicação e de interacção.”.

De facto, verifica-se que, nas últimas décadas, temos assistido ao aparecimento de várias disciplinas, como a Semiótica, a Linguística, a Pragmática, a Linguística de Texto ou a “nova Retórica” que, tendo como centro da sua atenção o modo como na vida social se produzem intercâmbios linguísticos e comunicativos entre os seus indivíduos, valorizam os usos verbais e não verbais da linguagem que confluem na actividade comunicativa. O conhecimento de conceitos, metodologias e instrumentos de análise destas disciplinas revela-se, assim, fecundo e eficaz para o professor de língua materna.

Penso que, não excluindo outras análises, uma análise fundamentada na pragmática trará vantagens ao professor para efectuar um trabalho sobre os discursos, em geral, e sobre o discurso publicitário, em particular, como defende Carlos Lomas (1996: 113):

“Desde un punto de vista funcional, cualquier texto (oral, escrito, iconográfico...) contiene, junto a los valores sintácticos o semánticos de sus enunciados, *instrucciones de uso* comunicativo, es decir, un conjunto de reglas de naturaleza pragmática que hacen posible el empleo *adecuado* de tales enunciados en tales situaciones concretas en que tiene lugar el intercambio conversacional entre las personas. Todo o texto propone así un *contrato comunicativo* entre los participantes en tal intercambio y contiene en su *textura* las normas de uso, las modalidades de acceso al significado y una serie de indicaciones orientadas a hacerlo adecuado a la situación y al contexto de comunicación, aceptable para el receptor y por tanto eficaz.”.

Na verdade, o objectivo de uma análise pragmática é explorar as coordenadas da comunicação que se conjugam no texto/discurso com vista a alcançar determinados efeitos locutórios (aceitabilidade), ilocutórios (influência) e perlocutórios (eficácia), utilizando a terminologia de Austin. Sendo assim, os discursos sociais, no geral, e os textos publicitários, em particular, porque integrados numa prática de comunicação muito específica, carecem, numa aula de língua materna, de uma explicitação da sua especificidade (condições de produção e recepção, estratégias e condições de aceitabilidade, razões da eficácia). Adoptar conceitos e uma metodologia de abordagem fundamentada na pragmática consistirá, por um lado, em desmontar os discursos enquanto produtos complexos da interacção-social e, por outro, em procurar ver de que modo o texto/discurso se estrutura e se constrói em função de objectivos específicos.

Assim, desenvolver no aluno uma competência pragmática implica ensinar-lhe: o que se diz/faz, como se diz/faz, porque se diz/faz, para que se diz/faz e comentar o que se diz/faz. Uma análise com estes procedimentos facultará ao aluno um conhecimento dos tipos de discurso e do seu funcionamento, bem como lhe proporcionará o desenvolvimento da sua competência de comunicação.

“Este tipo de análise da comunicação está, pois, intimamente ligado a uma prática da comunicação e visa o aperfeiçoamento da competência comunicativa, alargando-a e matizando-a, através da sensibilização às características específicas de cada tipo de discurso.” (Fonseca, F. I. e Fonseca, J., 1977b: 124).

Eis, em síntese, um dos objectivos do ensino da língua numa aula de língua materna que, se correctamente enunciado, não visa apenas “promover nos falantes/alunos uma boa consciência linguística, fundada num saber teórico, mas sim, desenvolver uma competência que integre o conhecimento de todos os parâmetros reguladores dos usos (e não só os gramaticais) e as capacidades para usar esse conhecimento.” (Dionísio, Maria

de Lourdes, 2000: 69). Para o aluno, conhecer as dimensões pragmáticas da linguagem é condição indispensável para a sua integração e participação consciente na práxis social.

Tentarei, assim, seguir as sugestões dos diversos autores que, sob um ponto de vista semiológico, retórico ou pragmático, investigaram o discurso publicitário enquanto discurso semiológico misto. Alguns desses estudos estão explicitados, ainda que de forma abreviada, ao longo da II Parte, Capítulos 1 e 2 deste trabalho. Foi nessas teorias que encontrei princípios, conceitos e fundamentos capazes de orientar uma análise global de um processo complexo como o é o discurso publicitário.

Contudo, dado que a competência do professor não pressupõe unicamente o conhecimento de teorias e modelos de análise (fundamentos teóricos), tentarei, enquanto professora, adequar essa informação ao previsível desenvolvimento intelectual, afectivo e crítico dos alunos, conciliando, assim, competência científica com competência pedagógica-didáctica.

Neste sentido, mais do que propor práticas de análise novas, sugeri estratégias de alargamento das práticas já existentes, em busca do que me parece ser o essencial para a abordagem do texto publicitário. E, porque os programas existem e são eles que regulam o processo de ensino/aprendizagem, vou, num primeiro momento, analisar as suas directrizes, indicações, sugestões e restrições para, a partir delas, construir, a planificação de unidade didáctica e os respectivos guiões de aula, que apresentarei no próximo capítulo.

2. O anúncio publicitário nas directrizes programáticas

Vejam, pois, a partir de uma análise sucinta, o que os programas actualmente em vigor apontam como directrizes para o estudo do anúncio publicitário impresso. Para o 3º Ciclo do Ensino Básico, o programa objecto de análise será o de 1991. Para o Ensino Secundário, analisar-se-á o *Programa de Português*,¹⁰ homologado em Maio de 2001 (10º ano) e em Março de 2002 (11º e 12º anos). Os primeiros efeitos deste programa no

¹⁰Este *Programa de Português*, substituindo os Programas de *Português B* e de *Português A*, que vigoraram entre 1991 e 2003 (10º ano) / 2004 (11º ano), destina-se aos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Tecnológicos. Apesar de os programas dos três anos do ciclo terem sido homologados em anos diferentes, a primeira versão homologada contém, desde logo, finalidades, objectivos, competências e avaliação comuns aos três anos do ciclo. Apenas o ponto “Desenvolvimento do programa”, contendo “conteúdos” e “gestão - sequências de aprendizagem”, surge diferenciado para cada ano do ciclo.

ensino fizeram-se sentir no ano lectivo 2003/2004, apenas no 10º ano; no presente ano lectivo (2004 / 2005), alargam-se também ao 11º ano.

2.1. Programa do Ensino Básico

O *Programa de Língua Portuguesa – Ensino Básico – 3º Ciclo* formula, entre outros (num total de cinco), os seguintes objectivos gerais para a rubrica “*Leitura Orientada*”: “Interpretar mensagens de natureza icónica e simbólica” e “*Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens em discursos variados*”. Estes objectivos, assim enunciados, entram em perfeita consonância com os conteúdos e processos de operacionalização integrados num bloco genericamente intitulado “*Outros Textos*”:

LER					
7º ANO DE	ESCOLARIDADE	8º ANO DE	ESCOLARIDADE	9º ANO DE	ESCOLARIDADE
CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO	CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO
OUTROS TEXTOS	– Ler textos e imagens de natureza variada:	OUTROS TEXTOS	– Ler textos e imagens de natureza variada:	OUTROS TEXTOS	– Ler textos e imagens de natureza variada:
. intencionalidade comunicativa	. Textos da comunicação social	. intencionalidade comunicativa	. Textos da comunicação social	. intencionalidade comunicativa	. Textos da comunicação social
	. notícias		. notícias		. notícias
	. textos publicitários		. entrevistas		. entrevistas
. adequação comunicativa	. símbolos de prevenção, rótulos e etiquetas;	. adequação comunicativa	. textos publicitários	. adequação comunicativa	. reportagens
			. instruções várias;		. críticas a espectáculos
. processos:	. banda desenhada	. processos:	. textos de outras áreas do saber	. processos:	. textos de outras áreas do saber
. informativos		. informativos	. banda desenhada	. informativos	. banda desenhada
. persuasivos		. persuasivos		. persuasivos	
	– Reflectir criticamente sobre documentos seleccionados:		– Reflectir criticamente sobre documentos seleccionados:		– Reflectir criticamente sobre documentos seleccionados:
	(...)		(...)		(...)
	. detectar mecanismos de incitamento ao consumo, em textos publicitários.		. detectar mecanismos de incitamento ao consumo, em textos publicitários;		. interpretar imagens e textos de outras áreas do saber;
			(...)		(...)

Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (vol.II), Ensino Básico, 3º Ciclo, Imprensa nacional casa da moeda, 1991, págs. 31-32.

De facto, a partir da leitura deste bloco, constata-se que nele se elencam, como conteúdos, conceitos concernentes à análise pragmática do discurso: “*intencionalidade / adequação comunicativas*”, “*processos informativos / persuasivos*”.

Em “Processos de Operacionalização”, apontam-se como operações e actividades que visam actualizar e realizar os conteúdos propostos: “*Ler textos e imagens de natureza variada: textos da comunicação social: [...] textos publicitários*” e “*Reflectir criticamente sobre documentos seleccionados: [...] detectar mecanismos de incitamento ao consumo, em textos publicitários.*”.

Como facilmente se depreende a partir das indicações programáticas, os objectivos e os processos de operacionalização não se orientam apenas para o desenvolvimento de competências cognitivas ou intelectuais; também contemplam o desenvolvimento de capacidades afectivas e críticas. Verifica-se ainda que o programa prevê que a análise dos textos/discursos não se limite ao estudo da sua componente verbal, mas que se alargue ao estudo de outras componentes não verbais (nomeadamente a icónica).

Enquanto docentes de língua materna, reconhecemos que não é possível entender o complexo fenómeno da interacção humana limitando o estudo da comunicação aos usos puramente verbais (orais e escritos), pondo de lado o estudo de outros códigos comunicativos não verbais, sobretudo icónicos, de inegável potencial retórico, semântico e pragmático. Isabel Calado (1994: 122) defende que proporcionar ao aluno uma leitura consciente das imagens desenvolve o seu espírito crítico e contribuiu para a formação do futuro cidadão:

“Fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens, levá-lo a descobrir os seus códigos, é contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico dos *media*.”

Fazer do aluno um indivíduo civicamente responsável é torná-lo capaz de analisar, escolher, decidir, intervir.

A valorização de outros sistemas de comunicação para além do verbal aproximará a Escola das formas hodiernas de comunicação e, nessa medida, torná-la-á um *forum* de saber verdadeiramente englobante.”

Neste contexto, não será forçado afirmar que o texto publicitário se presta, melhor do que qualquer outro, a atingir os fins apresentados neste bloco do programa.

Primeiro, porque nele se conjugam códigos verbais e não verbais, sobretudo iconográficos. No discurso publicitário, as imagens, dado o seu valor estético e o seu carácter altamente conotado e simbólico, quando correctamente exploradas, estimulam a criatividade do aluno e desenvolvem a sua capacidade para a avaliação de valores e atitudes.

Segundo, porque outros códigos, nomeadamente ideológicos e culturais, entram em jogo na construção do discurso publicitário, indubitavelmente imponente e manipulador, face ao qual é necessário adoptar uma atitude crítica, reflexiva e de intervenção social. Como afirma Carlos Lomas (1996: 111):

“En este sentido, contribuir desde la educación al conocimiento de los usos y formas de la comunicación publicitaria supone impulsar tareas de aprendizaje que hagan posible que a floren las artimañas de persuasión y de convicción que contienen anuncios publicitarios cuya intención no es otra que la de estimular un conjunto de connotaciones estereotipadas de goce, evasión, poder o sumisión que actúen a la postre como referente ideológico ante las tribus infantiles y adolescentes que habitan en las aulas de nuestras escuelas e institutos.”.

2.2. Programa do Ensino Secundário

No programa do Ensino Secundário, consideram-se, entre outras, as seguintes finalidades para o ciclo (10º, 11º e 12º anos): “*Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna*”; “*Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua*”. O programa alude assim a diferentes tipos de competências que deverão ser desenvolvidas ao longo do ciclo.

Os quatro primeiros objectivos do referido programa, incidindo sobre a recepção de textos/discursos, vão focalizando cada uma das competências referidas. Os restantes objectivos incidem sobre competência de expressão (oral/escrita), competência metalinguística, competência estratégica e formação para a cidadania.

“De acordo com as finalidades e os objectivos apresentados”, afirma-se no programa (pág.8),

“o desenvolvimento da Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua, necessário à formação dos alunos para uma cidadania plena, pressupõe e exige um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem e assenta num modelo de comunicação, entendido enquanto acção, com duas competências em interacção: a de comunicação e a estratégica.”

Verifica-se, assim, que este programa difere dos anteriormente concebidos para os mesmos anos do ciclo¹¹, pela tónica que coloca no desenvolvimento da *competência comunicativa* do aluno¹² ao que alia o desenvolvimento de uma competência transversal ao currículo, a *estratégica*.

A *competência comunicativa*, “entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad *cultural* de las personas para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*.” (Lomas, Carlos, 1996: 114), compreende, salienta o programa (pág.8), “as *competências linguística, discursiva/textual, sociolingüística e estratégica*”¹³.”.

Ora, a *competência comunicativa*, segundo os linguistas Fernanda I. Fonseca e Joaquim Fonseca (1977b: 60), é a “capacidade de construir e reconhecer unidades mais extensas que a frase e alcançar e reconhecer a adequação destas unidades às condições de uso em situações concretas, preenchendo, em articulação com outros códigos (não verbais), que igualmente se actualizam no acto comunicativo, funções diversas nelas suscitadas.”. Esta competência, pressupondo o estudo da linguagem em acção, resume um dos objectivos do ensino da língua materna no Secundário: estudar os procedimentos e as estratégias que tornam possível a adequação dos enunciados concretos a intenções e

¹¹ O que se verifica nos programas para o ensino secundário anteriores é que, embora se fizesse referência a uma “competência comunicativa” do aluno, esta não era enunciada nem como finalidade nem como objectivo geral do ciclo. Refira-se, como curiosidade, que o programa de 1978-79, para o 1º ano do Ensino Preparatório, enunciava já como objectivo prioritário “*Desenvolver a competência comunicativa do aluno*”.

¹² “A finalidade do ensino que assim se desenha é preparar os indivíduos para um desempenho eficaz perante as diferentes solicitações de comunicação verbal que a sociedade lhes coloca.”, afirma Maria de Lourdes Dionísio (2000: 67-68).

¹³ Sobre estas competências, consultar *Programa de Português*, págs. 8-9.

situações diversas, bem como compreender o significado literal e o oculto das mensagens concretizadas nos textos/discursos em situação. “Ce qui est important pour la compréhension d’un texte », sublinha O. Ducrot, «ce sont non seulement les indications qu’il apporte au destinataire, mais tout autant les manœuvres auxquelles il le contraint, les cheminements qu’il lui fait suivre » (*apud* Adam, Jean-Michel e Petitjean, André, 1981: 6).

Assim, a análise dos textos/discursos, com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, não poderá restringir-se ao estudo da componente estritamente linguística; terá de alargar-se ao estudo de outros códigos não verbais, sobretudo icónicos, e ainda a factores extralinguísticos (códigos sociais, psicológicos e culturais) que emergem no momento da actividade comunicativa e que com aqueles interagem.

É esta, de facto, a postura assumida pelo texto programático, onde se faz referência a um novo conceito de texto: “*o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos)*” (pág.22) e onde se clarifica a extensão do objecto de estudo: “*A competência de leitura desenvolve-se em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas.*” (pág.22) ou “*Este programa contempla não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual.*” (pág.23). A aula de língua materna abre-se assim a novos textos e, sobretudo, a novas formas de os ler.

A leitura do documento oficial na sua globalidade não deixa margens para dúvidas: à semelhança do programa do Ensino Básico, este programa do Secundário orienta-se não só para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e intelectuais como também para o desenvolvimento de capacidades afectivas, de autonomia pessoal e de inserção social do aluno:

“A aula de Língua Portuguesa deve constituir-se como um espaço de promoção da leitura, de desenvolvimento das competências da compreensão/expressão oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.” (pág.16).

Assim se compreende que os “Processos de Operacionalização das Competências” integrem não só operações e actividades como também procedimentos e atitudes,

formuladas a partir de verbos como: *reflectir, avaliar, inferir...* Os textos visam agora levar o aluno a agir.

Feita a leitura deste programa, concluiu-se, então, que o texto publicitário poderá colmatar neste ciclo finalidades diversas. A sua nomeação ocorre nas páginas iniciais aquando da formulação dos Objectivos do ciclo: “*Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos / discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática.*” (pág.7). Assim, para a consecução deste objectivo da aula de língua materna, o programa elege o texto literário e o texto publicitário, aproximando-os enquanto instâncias onde predomina a dimensão simbólica, os efeitos estéticos e retóricos.

Reitera-se, então, o já referido na página 106 deste trabalho, onde, recorrendo às palavras de Fernanda Irene Fonseca, se sublinhou que a *plasticidade dos recursos linguísticos não é um exclusivo da literatura*. O texto literário impõe-se, pois, a partir deste objectivo, não como objecto de veneração, imitação ou culto, conforme a perspectiva tradicional¹⁴, mas antes como objecto de fruição e prazer, aspectos de que, sem dúvida, comunga o texto publicitário.

O estudo do texto literário com vista ao desenvolvimento da competência literária do aluno, não estando de modo algum descurado no programa, surge integrado num outro objectivo que enuncia: “*Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo.*” (pág.7). Pretende-se, pois, a partir deste objectivo, que o texto literário seja encarado como uma manifestação que desenvolve as inúmeras virtualidades do sistema linguístico e, simultaneamente, como meio e instrumento privilegiado de conhecimento do homem, da sociedade e do mundo. Para este objectivo confluem, pois,

¹⁴ As palavras de Margarida Vieira Mendes, proferidas no 1º Encontro Nacional para a Investigação e ensino do Português, testemunham a postura tradicional do ensino face ao texto literário: “Valoriza-se ainda na literatura o autor e fomenta-se o respeito e a veneração pelos escritores, de tal modo que a tarefa de análise pode consistir apenas num esforço de elogio do autor, ritual obrigatório aos que praticam esse culto. /.../ cimenta-se a castração intelectual dos cidadãos perante toda e qualquer autoridade, que se pode rejeitar afectivamente mas não criticar reflexivamente.” (1977: 111).

duas dimensões da comunicação literária: a estética e a cultural, indissociáveis para o desenvolvimento de uma competência literária do aluno.

CAPÍTULO 2. Propostas de exploração didáctica

“Um professor de Português é um profissional especializado, desencadeador de aprendizagens que relevam de uma constelação de áreas científicas.”

Inês Duarte

1. Construção de uma planificação de unidade didáctica

Auscultados os programas, chega, então, o momento de construirmos uma planificação pedagógica concernente ao estudo do texto publicitário.

Estou consciente de que uma unidade didáctica não esgotará o trabalho sobre o texto publicitário e o seu estudo poderá surgir transversalmente em outras unidades didácticas, subordinado a outro tipo de objectivos, nomeadamente: motivar o aluno para o estudo do texto literário (poético, narrativo, descritivo, argumentativo); alargar e completar outros textos e outras leituras, a partir de redes de sentido ou problemáticas desenvolvidas.

Começarei por propor a planificação de uma unidade didáctica concebida para ser leccionada em 8 a 12 aulas. Esta unidade didáctica adaptar-se-á a vários níveis de ensino, visto que os conteúdos que dela constam, sem dúvida complexos, poderão ser abordados com mais ou menos profundidade, dependendo do desenvolvimento intelectual, afectivo e do contexto sócio-cultural dos alunos. Assim, cada professor, conhecedor do nível de ensino dos alunos, das suas características, expectativas, ritmos e estilos de aprendizagem, terá de adaptar esta planificação à turma, pondo em acção a sua competência didáctica.

A planificação consiste numa racionalização do processo de ensino-aprendizagem, onde se clarificam os *objectivos* a atingir, se fixam os *conteúdos*, se seleccionam *estratégias/actividades* e, por último, se determinam os critérios de *avaliação*.

Assim, os elementos ou componentes da planificação didáctica são: Objectivos, Conteúdos, Estratégias/Actividades e Avaliação. Os Pré-requisitos são outra componente fundamental da planificação, na medida em que permitem ao professor determinar, de entre os saberes do aluno, aqueles que são fulcrais para a unidade em questão.

1.1. Pré-requisitos

Entende-se por *pré-requisitos* as matérias de ensino que, não constituindo objecto de sistematização e análise, numa determinada unidade didáctica, são basilares para a sua consecução.

Prevê-se, pois, para pôr em prática esta unidade didáctica, que o aluno possua um conhecimento linguístico, discursivo e metalinguístico da sua língua. Deste modo, elencam-se como pré-requisitos o conhecimento dos seguintes itens:

1. Algumas regras e técnicas de comunicação oral
2. Algumas regras de organização textual (processos de coesão e coerência)
3. Alguns conectores e organizadores discursivos
4. Modos de conexão frásica
5. Tipos e formas de frases / actos do discurso
6. Alguns processos retórico-estilísticos (recursos fónicos, sintácticos e semânticos da língua, figuras de retórica)
7. Classes de palavras (adjectivos, verbos...)
8. Áreas lexicais

1.2. Objectivos

Para cada unidade didáctica devem ser estabelecidos, em termos de capacidades a desenvolver, fins concretos de aprendizagem. Os objectivos didácticos, enunciados a partir de uma terminologia específica, formulam-se em termos de “uma performance, uma actuação linguístico-discursiva, a desenvolver pelo sujeito de aprendizagem” (Amor, E., [1993] 2003: 26).

Dada a tónica que nos programas se coloca no processo comunicativo, considera-se como objectivo geral o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, o desenvolvimento da capacidade dos alunos para compreender e produzir enunciados (orais e escritos) adequados a diferentes intencionalidades comunicativas.

O programa oficial do Ensino Secundário explicita a necessidade do desdobramento desta competência (“*A competência de comunicação compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.*”¹),

¹ Estas definições são as que constam do *Programa de Português*, homologado em 2001, pág. 8.

considerando a existência não de uma, mas de várias competências ou “subcompetências” a desenvolver. Assim, os objectivos específicos deverão ser formulados com vista a desenvolver as várias competências dos alunos: linguística (“*conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia*”¹), discursiva/textual (“*conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou escritos que cumpram as propriedades da textualidade*”¹), sociolinguística (“*conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/textuais*”¹) e estratégica (“*uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos*”¹) dos alunos.

Apesar de esta planificação incidir apenas num género de discurso, o publicitário, os objectivos específicos, incidindo ora na recepção ora na produção, serão formulados com vista a desenvolver de modo articulado e integrado as várias competências dos alunos. Neste sentido, considero que estes objectivos, longe de serem concorrentes de outros, formulados para outros contextos de ensino-aprendizagem, são, antes de mais, solidários com eles, na medida em que se orientam para o desenvolvimento de todas as competências conducentes à competência comunicativa. Estabelecem-se, assim, para a consecução desta unidade didáctica, organizada em torno do discurso publicitário, os seguintes objectivos:

1. Participar de forma construtiva em situações de comunicação, relacionadas com a actividade (respostas a questionários, trabalhos de grupo, exposições orais,...), respeitando as normas que as regem
2. Explicar por que razão o discurso publicitário é considerado um discurso semiológico misto
3. Identificar os elementos do contexto comunicativo de cada texto
4. Determinar a intencionalidade comunicativa do discurso publicitário
5. Avaliar o grau de adequação do anúncio publicitário ao destinatário
6. Detectar características da imagem publicitária (simbólica, conotada)
7. Interpretar as relações texto/imagem
8. Comentar as potencialidades da língua actualizadas no discurso publicitário
9. Aplicar noções de estilística e de retórica à análise da componente icónica e verbal dos anúncios

10. Identificar as funções da linguagem publicitária
11. Discutir e argumentar o facto de o discurso publicitário mais do que incentivar a compra de bens ou produtos ser um veículo ideológico e social
12. Expressar oralmente ideias e opiniões, de forma fluente, estruturada e fundamentada, face ao universo ético de valores e hábitos sociais fomentados pela publicidade
13. Trocar e confrontar opiniões sobre a influência do discurso publicitário na manutenção e/ou substituição de clichés culturais e sociais
14. Produzir textos de várias tipologias, cumprindo as propriedades da textualidade
15. Elaborar, a partir de modelos observados, diversos anúncios publicitários e/ou cartazes para afixar na escola
16. Criar/modificar textos, adequados ao destinatário, ao produto publicitado, à intencionalidade comunicativa

Em síntese, pretende-se, com esta unidade didáctica, proporcionar ao aluno um conhecimento do fenómeno publicitário, do ponto de vista da composição e interpretação das mensagens e da sua interacção com o público, levando-o a desenvolver atitudes reflexivas e críticas. Assim, os objectivos da unidade orientam-se para o estudo dos elementos da situação comunicativa e do contexto em que esta se realiza, assim como para a detecção de estratégias verbais e icónicas que, ocultando as verdadeiras finalidades do discurso publicitário (as comerciais), o caracterizam como um discurso simbólico, veículo de valores sociais, ideológicos.

1.3. Conteúdos

Entende-se por conteúdos os objectos de ensino / aprendizagem, ou seja, aquilo que o aluno deve efectivamente aprender. Os conteúdos aqui seleccionados serão os mais tradicionais do ensino da língua (recursos estético-estilísticos, figuras de retórica), aos quais se juntam conteúdos oriundos das reflexões linguístico-pragmáticas e semiológicas (reconstituição das situações comunicativas, determinação dos sujeitos nelas envolvidos,

descoberta do poder transformador da palavra em articulação com outros códigos não verbais). Consideram-se, assim, conteúdos desta unidade os seguintes:

Expressão oral

1. Debate (participação)
2. Texto de apreciação crítica (produção)
3. Texto oral em situação formal e pública (planificação e produção)

Leitura

1. Discurso publicitário (comercial e simbólico, verbal e icónico, denotado e conotado)
 - 1.1. Comunicação publicitária: enunciador, destinatário, canal, mensagem, contexto, códigos, finalidades...
2. Anúncio publicitário
 - 2.1. Estrutura (semiológica mista)
 - 2.2. Elementos constitutivos: imagem, slogan, texto argumentativo, linha de assinatura (logótipo, nome da marca)
 - 2.3. Funções da linguagem publicitária: (fática, apelativa, referencial, estética, lúdica...)
3. Imagem publicitária
 - 3.1. Características (monossémica / polissémica, denotada/conotada; literal/simbólica)
 - 3.2. Concepção da imagem (figuras de retórica: sinédoque, metonímia, metáfora, comparação, elipse...)
4. Slogan
 - 4.1. Características (insubstituível; breve, simples)
 - 4.2. Objectivo (memorização)
 - 4.3. Estratégias de construção (recursos fónicos, sintácticos, semânticos; recurso a fórmulas fixas da língua – provérbios, expressões idiomáticas...)
5. Relações texto / imagem (relação de ancoragem, relação complementar, relação paradoxal e relação redundante)

Expressão escrita

1. Texto argumentativo
 - estrutura
 - estratégias
 - processos de influência sobre o destinatário
 - tipos de argumentos
2. Texto de apreciação crítica
 - estrutura
 - características
 - expressão de pontos de vista e de juízos de valor
 - estratégias argumentativas
 - vocabulário (valorativo ou depreciativo)

Funcionamento da língua

1. Referência deíctica
2. Interacção discursiva
 - . discurso
 - . força ilocutória
 - tipologia dos actos ilocutórios (convite, apelo...)
 - actos ilocutórios directos e indirectos
 - . princípios reguladores da interacção discursiva (princípios de cooperação e princípio de cortesia)
3. Organização textual
 - coesão / coerência
 - progressão temática
 - tempos e modos verbais
 - conectores e organizadores discursivos

1.4. Estratégias / actividades

É, de facto, frequente que os termos *estratégias* e *actividades* surjam em conjunto. Convém, porém, assinalar que estes termos se referem a diferentes realidades do processo educativo, podendo ter como “protagonistas ora um ora outro dos parceiros de acto pedagógico.” (Amor, E., [1993] 2003: 31).

As estratégias são previstas pelo professor e executadas por ele com o intuito de criar situações de aprendizagem: “Compete ao professor conceber a sua estratégia pedagógica, ou seja, a sua actuação num processo de intervenção bem definido, de acordo

com objectivos pré-determinados e tendo em atenção as características da realidade e dos recursos disponíveis” (*ibidem*: 31).

As actividades serão, então, o conjunto de tarefas, propostas pelo professor, que o aluno deverá resolver, num tempo e num contexto determinados, com vista a desenvolver determinadas competências.

Dado que estratégias e actividades são, muitas vezes, difíceis de distinguir e dado que uma estratégia desencadeia uma actividade, enumeram-se, assim, algumas estratégias /actividades possíveis de realizar a partir de um *corpus* alargado de anúncios publicitários impressos, destinados à observação, leitura e análise (e eventualmente à produção).

1. Diálogo vertical e horizontal
2. Planificação de intervenção oral
3. Discussão e troca de opiniões
4. “Brain storming”
5. Observação de vários anúncios
6. Confronto da estrutura de vários anúncios impressos
7. Enumeração dos elementos constitutivos recorrentes na maioria deles
8. Descrição dos traços icónicos e linguísticos dos anúncios seleccionados
9. Exploração de várias imagens e slogans
10. Desmontagem de estratégias verbais e não verbais conducentes à força ilocutória do discurso
11. Interpretação das relações que se estabelecem entre os elementos verbais e não verbais do anúncio
12. Análise retórico-estilística das imagens e dos slogans publicitários
13. Preenchimento de grelhas
14. Trabalhos em grupo
15. Confronto dos resultados dos diferentes grupos
16. Reformulação de trabalhos de acordo com observações feitas
17. Recolhas e catalogação de anúncios por temas e/ou semelhanças linguísticas
18. Produção de textos a partir dos vários modelos observados e analisados

1.5. Avaliação

Relativamente a este último item da planificação, afirma-se no programa do Ensino Secundário (pág. 29):

“A avaliação é uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem e deve ser sistemática e cuidadosa para ser objectiva e rigorosa. /.../ O processo avaliativo consiste na determinação do grau de consecução dos objectivos educacionais, equacionando o comportamento dos intervenientes face a esses objectivos, identificando, em vários momentos, as mudanças operadas.”.

A avaliação, entendida como parte integrante do percurso pedagógico, deve revestir diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa), permitindo ao professor, ao aluno e à turma, a recolha de informação diversa sobre a prática educativa.

Perspectivada pelo professor, a avaliação permite-lhe dar conta das aprendizagens do aluno, da eficácia da planificação – adequação dos objectivos, pertinência dos conteúdos, eficácia das estratégias e actividades, qualidade/variedade dos materiais utilizados – e da sua actuação na aula. Focalizada pelo aluno, a avaliação permite-lhe conhecer-se a si próprio, desenvolver a sua autonomia pessoal, o seu sentido de responsabilidade, o seu sentido crítico e reformular ou reorganizar os seus conhecimentos. Do ponto de vista da turma, permite desenvolver valores de igualdade, justiça e solidariedade.

Assim, a avaliação faculta a todos os elementos participantes no processo de ensino um conjunto de informações necessárias à tomada de decisões adequadas e pertinentes, com vista ao melhoramento da prática educativa. Ela deve, por isso, ocorrer em momentos diversos, formais e informais, socorrer-se de instrumentos diversificados e adequados que permitam avaliar o ensino/aprendizagem da língua nas suas múltiplas dimensões e representações.

Dado que o processo de ensino/aprendizagem pressupõe o desenvolvimento interactivo das várias competências dos alunos, observáveis nas várias tarefas propostas em aula, consideram-se determinantes para a avaliação do aluno nesta unidade didáctica as seguintes actividades:

1. Participação oral (qualidade, oportunidade e pertinência)
2. Respostas a questionários dirigidos (qualidade, oportunidade e pertinência)
3. Sínteses orais e escritas de análises feitas

4. Produção de um texto oral em situação formal e pública a partir de um plano-guia
5. Resolução de fichas formativas e sumativas
6. Elaboração de um trabalho escrito criativo
7. Debate colectivo sobre os trabalhos realizados

Na sequência destas actividades, sugerem-se como instrumentos e meios para avaliação os a seguir enumerados:

1. Observação directa do desempenho do aluno (preenchimento de grelhas de observação diária)
2. Questionários dirigidos (preenchimento de grelhas de observação diária)
3. Análise da produção oral a partir de uma lista de critérios conhecidos dos alunos
4. Leitura, revisão e correcção dos trabalhos escritos efectuados pelos alunos
5. Fichas formativas e sumativas
6. Avaliação qualitativa e quantitativa de um trabalho criativo elaborado individualmente pelos alunos
7. Avaliação da apresentação oral do trabalho
8. Observação da dinâmica da turma no momento do debate (preenchimento de uma grelha de observação)

2. Guiões de aula

Na planificação didáctica apresentada, os objectivos e os conteúdos foram determinados com vista a facultar aos alunos uma leitura crítica das estratégias verbais e iconográficas da comunicação publicitária.

Por uma questão metodológica, optei por desdobrar essa planificação em dez aulas, duas das quais são reservadas a actividades de avaliação (uma formativa e uma sumativa). Os guiões que se seguem foram concebidos não só para desenvolver capacidades de leitura, como também outras competências nucleares da disciplina, nomeadamente a expressão oral, a expressão escrita e a consciência do funcionamento da língua. Assim, para além de propostas de análise orientadas para captar os valores simbólicos que conotam o discurso publicitário impresso e da sugestão da metalinguagem a utilizar aquando dessa abordagem (sem dúvida aspectos fulcrais nesta unidade didáctica), fazem parte destes guiões outras actividades orais, escritas e de reflexão sobre o funcionamento da língua a desenvolver no âmbito desta unidade didáctica.

Para cada aula da unidade, formulam-se objectivos, seleccionam-se conteúdos, prevêm-se algumas estratégias/actividades, sugerem-se diferentes tipos e suportes de avaliação e apresenta-se, através de um jogo simulado de pergunta/resposta, um possível desenvolvimento de aula.

A orientação dada a estas aulas consagradas à análise do texto publicitário, apesar de pensada para um 11º ano, poderá adaptar-se a outros níveis de ensino, nomeadamente ao Ensino Básico, desde que sejam feitos os necessários ajustes ao desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos desse ciclo de ensino. Todas as actividades sugeridas ao longo dos guiões, oscilando entre mais e menos complexas, deverão ser, aliás, igualmente adaptadas, pelo professor, ao perfil da turma a quem se destinam.

Embora sejam sugeridos, nos diversos guiões de aula, exercícios variados para consolidar os conteúdos em análise, apresento uma grelha que, dado o seu carácter abrangente e global, poderá anteceder ou concluir qualquer abordagem de anúncios publicitários.

GRELHA DE ANÁLISE DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

ESTRUTURA		
	Título	—
	Imagem	—
	Texto pormenorizado	—
	Produto	—
	Marca	—
	Logótipo	—
(centro(C), cimo-direito (CD), cimo-esquerdo(CE), baixo-esquerdo(BE), baixo direito(BD))		
IMAGEM (NS)		
	Principal	☐
	Secundária	☐
	De fundo	☐
	Desenho	☐
	Fotografia	☐
	Literal	☐
	Simbólica	☐
	Denotada	☐
	Conotada	☐
TÍTULO		
	Manuscritos	☐
Tipo de caracteres	Caixa alta ou maiúscula	☐
	Caixa baixa ou minúscula	☐
	Negrito	☐
	Itálico	☐
Recursos estético-estilísticos	Fónicos	☐
	Semânticos	☐
	Morfossintáticos	☐
Figuras de retórica		☐
Adaptação de Provérbios		☐

Frases feitas		☐
Expressões idiomáticas		☐
Expressões consagradas		☐
Denotado		☐
Conotado		☐
SLOGAN		
Tipo de caracteres	Manuscritos	☐
	Caixa alta ou maiúscula	☐
	Caixa baixa ou minúscula	☐
	Negrito	☐
	Itálico	☐
Recursos estético-estilísticos	Fónicos	☐
	Semânticos	☐
	Morfossintáticos	☐
		☐
Figuras de retórica		☐
Adaptação de		
Provérbios		☐
Frases feitas		☐
Expressões idiomáticas		☐
Expressões consagradas		☐
Denotado		☐
Conotado		☐
LOGÓTIPO		
De natureza linguística	Nome integral da marca	☐
	Inicial do nome da marca	☐
	Nome da marca inserido numa figura	☐
De natureza icónica	Figurativo	☐
	Não figurativo	☐

TEXTO		
Estrutura	Expositiva	☐
	Argumentativa	☐
	Descritiva	☐
	Narrativa	☐
PRODUTO PUBLICITADO		
Atributos	simbólicos	☐
	reais	☐
Valores associados ao consumo / utilização do produto ou bem	Amor	☐
	Sensualidade	☐
	Convívio	☐
	Luxo	☐
	Segurança	☐
	Conforto	☐
	Outros	☐
FUNÇÕES COMUNICATIVAS DO ANÚNCIO		
	Fática	☐
	Apelativa	☐
	Referencial	☐
	Emotiva ou expressiva	☐
	Poética	☐
	Metalinguística	☐
TIPOLOGIA DO RECEPTOR		
	Mulher (sensualidade / sexualidade / feminilidade / beleza / maternidade / objecto doméstico)	☐
	Homem (virilidade / força / poder / masculinidade / paternidade)	☐
	Jovem (amor / amizade / convívio / irreverência /	☐

1ª aula – Sensibilização ao tema da unidade didáctica

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Reconhecer diferentes meios de difusão da publicidade
- Indicar vários suportes da publicidade impressa actual (jornais, revistas, cartazes)
- Identificar a estrutura comum a um grande número de anúncios
- Reconhecer a presença de uma componente verbal e icónica no anúncio impresso
- Identificar, em vários anúncios, título, imagem, texto, slogan, logótipo
- Nomear outros códigos da publicidade portadores de sentido
- Dar a sua opinião sobre a ambivalência do discurso publicitário (discurso comercial e simbólico; denotado e conotado)
- Comentar a intencionalidade do discurso publicitário

Conteúdos:

- Comunicação publicitária
 - Difusão (meios de comunicação de massa)
 - Suportes de divulgação da publicidade impressa
 - Intencionalidade (persuasiva e manipuladora)
 - Características: ambivalência (comercial e simbólica; denotada e conotada)
- Anúncio publicitário impresso
 - Estrutura (semiológica mista)
 - Elementos constitutivos: título, imagem(ns), texto, linha de assinatura (logótipo, nome da marca e slogan)
 - Códigos verbais, icónicos, tipográficos, cromáticos, morfológicos

Estratégias / Actividades:

- Diálogo vertical e horizontal
- Brain storming
- Observação de anúncios
- Registo de conclusões no quadro e no caderno diário

Avaliação:

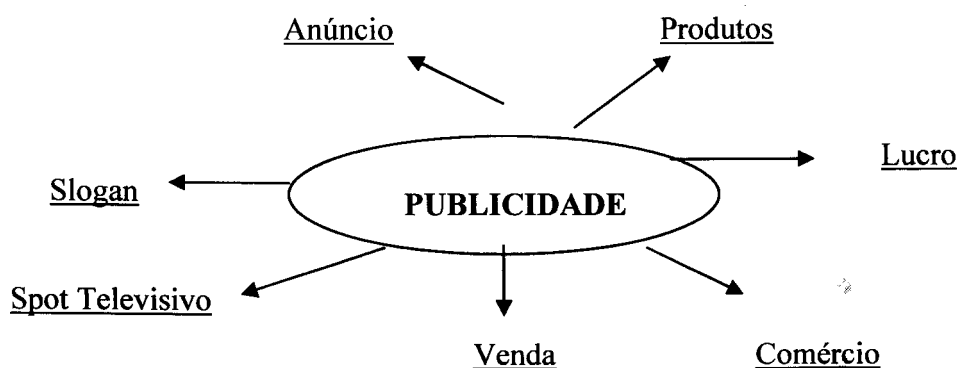
- Observação directa do desempenho do aluno
- Questionário dirigido

Desenvolvimento:

Tratando-se de numa primeira abordagem do tema da unidade didáctica, tentar-se-á, de acordo com os ensinamentos da pedagogia, partir do conhecido para o desconhecido, do explícito para o implícito. Por isso, a estratégia de um “brain storming” para dar início à unidade poderá resultar numa actividade rentável, na medida em que,

lançada a palavra-chave da unidade – “publicidade”–, o professor poderá confrontar pontos de vista, ideias pré-concebidas e proceder, a partir delas, a uma arrumação que lhe permita orientar-se para os objectivos da unidade. Assim, o resultado dessa “chuva de ideias” deverá ser a reflexão sobre as várias opiniões veiculadas pelos alunos, fruto do seu conhecimento empírico do mundo.

É provável que nesta primeira auscultação sobre o tema, duas ideias surjam² por um lado, a ideia de que a publicidade visa o lucro, comércio ou venda de produtos; por outro, a de que a publicidade se realiza como anúncio impresso, cartaz, spot televisivo, anúncio radiofónico ou mesmo imagem, slogan... Dado que as ideias surgirão dos diversos alunos, caberá ao professor fazer o registo de todas elas no quadro, para que a turma tenha acesso à totalidade das opiniões.



A partir desse levantamento, o professor chegará à conclusão, com os alunos, de que de facto a publicidade encerra um discurso comercial envolvendo, de um lado, empresas e publicitários e do outro, potenciais consumidores, ou seja, o público em geral. Serve-se, desde os seus primórdios, dos grandes meios de comunicação social: imprensa, rádio, cinema e televisão, para difundir as suas mensagens³. E se o objectivo da publicidade é, antes de mais, vender produtos ou divulgar serviços, o professor salientará que é exactamente esse processo comercial que os publicitários visam ocultar. Ora, tornar, implicitamente, um simples objecto num objecto de valor positivo ou num ídolo

² O tipo de aula aqui sugerida resulta de uma realização semelhante em turmas que leccionei ou que, como formadora de docentes, orientei. Daí o poder prever as respostas e opiniões que, com mais frequência, os alunos lançam quando confrontados com as questões que nesta aula se formulam.

³ Hoje, e em resultado de uma sociedade fortemente consumista, outras técnicas e meios são utilizados para difundir as mensagens publicitárias: a publicidade directa, distribuição de prospectos pelas caixas do correio, as promoções de vendas (distribuição de amostras, prendas, brindes), os concursos, as feiras, as exposições e, mais recentemente, o telefone, o e-mail, a internet, as SMS...

comercial, persuadir e manipular sem incitar directamente à compra, pressupõe a criação de um discurso simbólico e altamente conotado.

Convém abrir um parêntesis para recordar que nem toda a publicidade é comercial. As campanhas rodoviárias não têm objectivos lucrativos, constituindo, por isso, um exemplo de publicidade institucional. Pode ainda falar-se de publicidade ideológica a propósito de campanhas eleitorais, anti-racistas, etc.

Neste momento, anunciar-se-á aos alunos que o objecto de análise desta unidade se circunscreverá ao discurso publicitário impresso. Os alunos imediatamente referirão como suportes desses anúncios as revistas e os jornais. Propor-se-á, então, a observação de um número limitado de anúncios para se fazer notar que apresentam uma estrutura regular: adquire relevo no anúncio uma imagem, colocada no centro ou no cimo da página; destaca-se, ainda, uma frase inscrita no seu topo, que o professor designará por título; sobressai também na página uma parcela de texto, que se destaca pela composição gráfica e/ou pelo tipo de caracteres; e, a encerrar o anúncio, no fundo da página à direita, surge a identificação da marca ou da entidade responsável pelo anúncio, associada ao seu logótipo e a um slogan. O professor fará notar que estes elementos constituem a linha de assinatura do anúncio. Os alunos poderão, então, ser levados a recolher de jornais e revistas outros anúncios para verificar a recorrência destas componentes e/ou a legendar anúncios, como os que a seguir se apresentam:

FAMILIA SINGER.
FAMÍLIA FELIZ.



A Singer está em Portugal há cerca de 180 anos e as
sempre dos tempos tem feito muita gente feliz. Porque a
Singer tem tudo o que agrada aos membros de uma
família: uma grande variedade de modelos das melhores
marcas de electrodomésticos; um atendimento

personalizado; serviços que facilitam a sua vida tal
como a garantia de assistência técnica, a entrega
gratuita das suas compras em sua casa e óptimas
condições de pagamento, claro! Agora que já sabe, faça
a sua família feliz. Vá a uma loja Singer.

SINGER
Your Family Company

→Título

→Imagem

→Texto

→Identificação da marca, logótipo e slogan



→Título

→Imagem

→Texto

→Identificação da entidade e logótipo

A partir destas actividades, os alunos tomarão consciência de que o anúncio impresso tem uma estrutura regular que se caracteriza pela confluência de linguagens – icónica e verbal – sendo, por isso, considerado, tal como a banda desenhada, um discurso misto. Chamar-se-á ainda a atenção dos alunos para outros elementos que, portadores de sentido, constituem outros códigos da publicidade. Referimo-nos ao código cromático (alternância ou sobreposição de cores; domínio de uma cor); ao tipográfico (alternância entre caracteres normais ou a negrito, passagem de letra redonda a cursiva, de maiúsculas a minúsculas, de caracteres tipográficos a letra manuscrita, modificação da dimensão dos caracteres, etc.) e ao morfológico (colocação estratégica da imagem, do slogan ou de qualquer outro elemento no anúncio).

Estes aspectos poderão ser concretizados pela observação de alguns anúncios, em que esses códigos estejam muito evidentes. O anúncio que se segue, por exemplo, permitiria ao professor dar conta da distribuição espacial dos diversos elementos na página e da eficácia comunicativa que advém dessa organização.

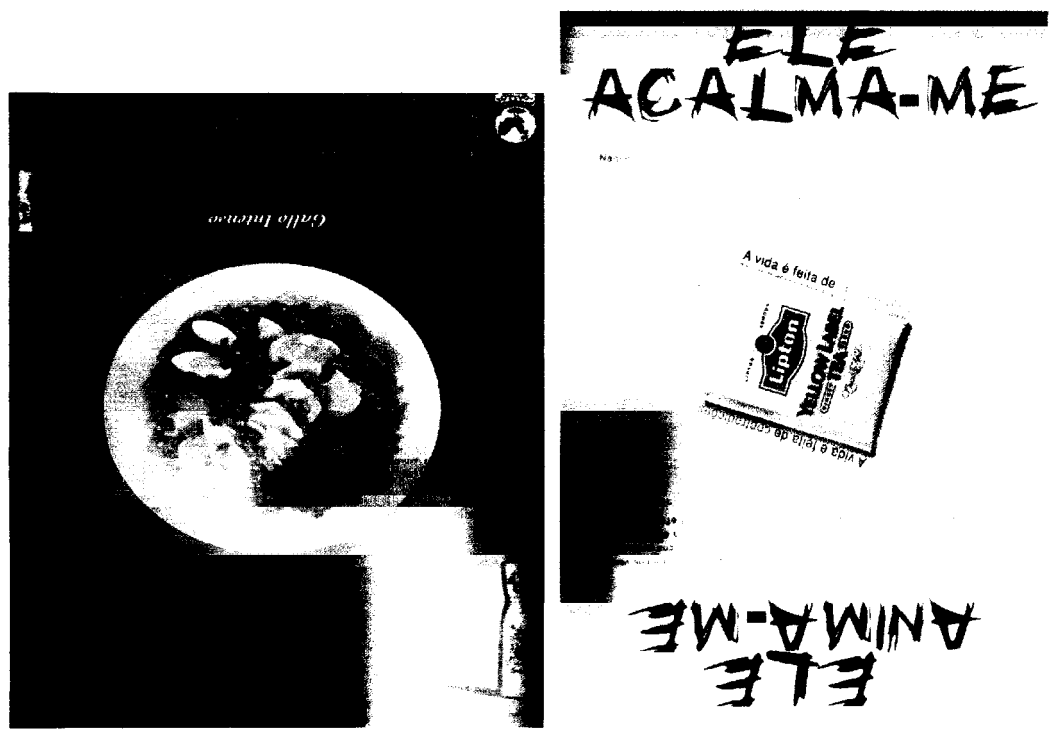


O professor explicaria que este anúncio apresenta uma disposição dos elementos segundo o modelo escritural, impondo, assim, ao leitor um percurso de leitura em **Z** (centro /cima/ baixo-direito). Os alunos poderiam ser levados a experimentar este ou percursos alternativos de leitura. Chamar-se-ia, ainda, a atenção para o facto de os elementos mais chamativos do anúncio se encontrarem no topo, no centro e no canto direito da página (zona atractiva da página) e os de menor relevo se concentrarem no canto inferior esquerda, zona menos propícia a captar a atenção.

A tarefa seguinte seria estudar os mecanismos do publicitário que traçam esta linha condutora do olhar. Os alunos aperceber-se-iam, com certeza, de que as cores, o tamanho e a forma dos caracteres são factores determinantes neste percurso de leitura.

Como trabalho de casa, propõe-se a resolução do seguinte exercício:

1. Os dois anúncios que se seguem, ao contrário dos observados na aula, desafiam o percurso de leitura habitual.



- 1.1.Explica em que consiste essa subversão do percurso de leitura.
- 1.2.Verifica, preenchendo a grelha, qual dos anúncios:

	A	B
. Publicita dois produtos da mesma marca?		
. Convince o leitor da perfeita complementaridade de um único produto?		
. Realça aspectos diferentes de produtos diferentes?		
. Solicita ao leitor uma participação activa para a descodificação da mensagem?		
. Surpreende pela composição inesperada?		

2ª aula – Leitura e análise de um anúncio publicitário impresso

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar os elementos do contexto comunicativo
- Antecipar significados a partir da observação da imagem
- Referir características da componente verbal do anúncio
- Aplicar uma análise estilístico-retórica ao anúncio
- Explicar as funções que se estabelecem entre texto e imagem
- Reconhecer as funções da linguagem que confluem no anúncio
- Determinar a intencionalidade comunicativa do anúncio
- Reconhecer princípios reguladores da interacção discursiva
- Comentar a força ilocutória de actos indirectos
- Assumir uma postura activa e crítica face ao discurso em análise
- Dar a opinião face ao universo ético do discurso publicitário

Conteúdos:

- Anúncio publicitário impresso
 - Contexto comunicativo (emissor, destinatário, canal, mensagem...)
 - Intencionalidade (persuasão, estímulo de compra, fomento de valores sócio-culturais...)
- Componente icónica
 - Imagem
 - Características (conotada / denotada; simbólica / literal)
 - Recursos retóricos
- Componente verbal (título, texto, slogan e logótipo)
 - Características (caracteres, características sintácticas, denotada/conotada)
 - Recursos estético-retóricos
- Relações texto / imagem (de ancoragem; complementar, redundante, paradoxal...)
- Funções comunicativas do anúncio (fática, apelativa, estética...)
- Destinatário
- Interacção discursiva
 - força ilocutória
 - tipologia dos actos ilocutórios (convite, apelo)
 - actos ilocutórios directos e indirectos
 - princípios reguladores da interacção discursiva (princípio de cortesia)

Estratégias / Actividades:

- Observação do anúncio
- Questionário dirigido
- Análise colectiva
- Preenchimento de grelhas
- Sínteses orais e escritas dos vários elementos observados na análise

Avaliação:

- Observação directa do desempenho do aluno
- Registo do rigor das conclusões registadas nos cadernos diários

Desenvolvimento:

A primeira tarefa a realizar na aula seria levar os alunos a observar o seguinte anúncio⁴:



⁴Este anúncio, inserido num manual do 7º ano (*Plural*, 2002, pág. 53), fazia-se acompanhar da seguinte indicação: “Com base nas informações transmitidas e na sugestão da imagem, modifica o anúncio, criando para ele um slogan e um texto de argumentação que substituirá o texto existente.” A actividade proposta pelo manual implica que, antecedendo a elaboração do trabalho escrito, se proceda a uma análise colectiva do referido anúncio. Esta é a tarefa que me proponho realizar nesta aula.

De seguida, através de um questionário vertical, os alunos seriam levados a determinar os elementos do contexto comunicativo: a FNAC, espaço que se fixa em centros comerciais ou em grandes áreas de comércio tradicional das zonas urbanas, destinado à venda de livros, discos e outros produtos similares, promove, através de um anúncio publicado na imprensa, para um público especialmente jovem, a utilização do seu espaço e produtos, recorrendo a códigos verbais e não verbais.

Sublinhar-se-ia que, para concretizar essa mensagem, o anúncio recorre à imagem e à palavra. Começando pela componente icónica do anúncio, seria oportuno levar um aluno a descrevê-la oralmente de modo a fazer notar que esta imagem exhibe não só objectos como uma personagem feminina. A figura humana inscrita na textura do fragmento publicitário é uma jovem a quem não faltam predicados – bonita, elegante, moderna. Esta jovem, aparentemente nua, aconchega a si um lote de livros; estes, por seu turno, parecem ajustar-se/moldar-se ao seu corpo, deixando ombros e braços a descoberto, como roupa de Verão, mais sensual. Apercebemo-nos ainda que nas orelhas da jovem estão suspensos, como se de brincos se tratasse, dois CDs.

De seguida, lançar-se-ia a questão das conotações que esta figura teria no anúncio. O professor chamaria a atenção para o facto de esta personagem feminina, conotando a beleza e a juventude, simbolizar no anúncio um novo conceito de cultura que imediatamente se associa ao espaço de venda publicitado. Esta jovem, reunindo ideais de beleza (as mulheres loiras são por natureza belas e desejáveis), rompe com os cânones tradicionais da cultura e simboliza uma nova concepção de cultura. Perspectivada por uma longa tradição, a cultura livresca associava-se aos adultos mais velhos, fomentando-os como símbolo da sabedoria e do conhecimento. Esta perspectiva dissociava os jovens da imagem da cultura e do saber, e associava “as loiras” à beleza física e à futilidade. Também os CDs e os livros, explicaria o professor, porque se moldam ao corpo da personagem, conotam um tipo de cultura personalizada que, tal como a roupa ou os brincos, se adaptam ao perfil e ao ideal de cada um.

Passando, de seguida, para a exploração da componente verbal do anúncio, os alunos identificariam um título, um pequeno texto, diferenciáveis pelo tipo de caracteres utilizados, e, a encerrar o anúncio, o logótipo da entidade comercial. Referir-se-ia, então, que este é um exemplo de logótipo linguístico. Observadas todas estas componentes, os alunos verificariam que em nenhuma delas se faz apelo à compra. Lido, de seguida, o

título do anúncio, expresso numa frase com estrutura afirmativa, o professor faria notar que este possui, ao nível pragmático, um valor ilocutório de convite: “pode experimentar”. Referiria a propósito que as ocorrências mais frequentes com o verbo “poder” introduzem, no âmbito da interacção comunicativa, o princípio da cortesia e da delicadeza, concretizadas em expressões como: “pode entrar” ou “pode sentar-se”. Seria também oportuno levar os alunos a reflectir sobre a semântica do verbo “experimentar”. Regra geral, este verbo, com o sentido de “provar”, é utilizado na área do pronto-a-vestir, do calçado e dos acessórios e, mais raramente, para o tipo de produtos comercializados no anúncio – livros, discos... (O que significará em termos práticos “experimentar um livro”?). Porém, a roupa e os livros têm em comum o facto de se comercializarem em centros comerciais, espaços, por excelência, de livre prova de roupa, calçado, cintos, colares, brincos, etc. Assim, o verbo *experimentar*, transposto para o contexto do anúncio, concorre para a sugestão contida na imagem – os livros são como a roupa ajustáveis a cada um e, por isso, devem ser experimentados. Outros sentidos poderão ser suscitados a partir desta expressão: os livros e os discos, porque são objectos que se prestam à experiência, ao contacto físico, constituirão fonte de fruição e de prazer para os sentidos. A hipérbole (*pode experimentar tudo*) e a antítese (*experimentar tudo / comprar nada*), contidas no título, concorrem para a sugestão de um espaço diferente ao qual se associa uma filosofia de democratização do acesso à cultura e às tecnologias associadas à sua difusão. Assim, os leitores do anúncio podem concluir que a FNAC dispõe de espaços de divulgação da cultura onde o utilizador pode experimentar todos os produtos e serviços, sem obrigatoriedade de compra.

Analisado o título do anúncio, avançar-se-ia para a leitura do pequeno texto colocado no cimo direito da página. Pedir-se-ia um aluno para descrever a sua estrutura: este é constituído por três frases curtas, sintacticamente desligadas entre si, sendo a terceira uma frase apelativa com verbo performativo explícito “Esteja à vontade.”, traduzindo um valor ilocutório de apelo. Este corpo de texto alude a uma das ideias contidas no título, reiterando assim a semântica de “pode experimentar tudo”.

Chegados a este ponto, em que se analisaram a imagem e os procedimentos verbais do anúncio, proceder-se-ia à análise das relações que se estabelecem entre o texto e a imagem (cf. II Parte, Cap.1). Levar-se-iam os alunos a observar que a imagem do

anúncio, porque conotada e simbólica, é “ancorada” pela mensagem verbal, neste caso, uma mensagem literal ou denotada. Contudo, a imagem contém conotações que não são explicitadas pela componente verbal. Só a competência cultural do leitor lhe permite desvendar o sentido oculto da sua mensagem. Do mesmo modo, a mensagem verbal, aludindo de forma literal ao serviço do estabelecimento, contém indicações que não são contempladas pela imagem. Assim, equacionando as relações entre texto e imagem, o professor explicará que o texto desempenha uma função de ancoragem e outra complementar.

Passando, de seguida, para o estudo das funções comunicativas presentes no anúncio (cf. II Parte, Cap.1), chamar-se-á a atenção para que, embora se possa referir nele a existência de uma função predominante – a apelativa –, ocorrem na sua dinâmica comunicativa outras funções, nomeadamente uma função referencial, uma função simbólica e uma função fática.

A função apelativa torna-se evidente e assume o papel de dominante, quando a entidade anunciante se dirige ao público, através de exortações explícitas: “pode experimentar”, “esteja à vontade”. O professor abriria um parêntesis para referir que neste anúncio é sobretudo a imagem que constrói um arquétipo de destinatário – um público jovem. De facto, a figura feminina, projectando uma imagem de juventude, feminilidade e beleza, cria a ilusão de que, por posse do objecto e adesão ao jogo enunciado, os seus atributos se aplicarão ao destinatário. É também inegável a existência da função referencial, dado que a componente verbal do anúncio faz alusão explícita aos produtos (livros, discos) e a componente icónica os exhibe objectivamente. Contudo, o verdadeiro significado da mensagem icónica constrói-se para além desse referente: a jovem representada na imagem é metáfora e símbolo de um novo conceito de cultura, concretizando, assim, a função simbólica do anúncio. Esta jovem, além de todos os predicados que lhe foram apontados, tem ainda a particularidade de prender a atenção do leitor pelo facto de o fixar directamente nos olhos (função fática), captando, assim, a sua atenção para o contacto que com ele vai estabelecer. A existência de duas cores de fundo (preto e laranja), o realce sugerido pelos recursos gráficos variados, a colocação da imagem principal no centro do anúncio e o próprio título são outros recursos que criam impacto visual e visam distinguir este anúncio de entre uma avalanche de anúncios publicados na mesma revista ou jornal.

Feita esta abordagem com os alunos, em princípio colectiva, chegar-se-ia à conclusão de que este anúncio, articulando componente icónica e componente verbal, para além de promover a venda de produtos, visa também fomentar valores culturais e sociais.

Propõe-se, então, como trabalho de casa, o preenchimento de um quadro que pretende dar conta da complementaridade entre componente icónica e componente verbal do anúncio.

ANÚNCIO FNAC VALORES QUE FOMENTA	COMPONENTE ICÓNICA	COMPONENTE VERBAL
Um novo conceito de cultura (fruição e prazer)		
Um novo símbolo de cultura (as jovens loiras)		
Uma filosofia de democratização do acesso à cultura e às tecnologias associadas à sua difusão		
Uma nova concepção de espaço comercial (tudo pode ser experimentado)		
Uma cultura personalizada (adaptada a cada um)		

A tarefa do aluno consistirá em associar a cada uma dessas componentes o valor fomentado, marcando com um X a respectiva coluna. Esta actividade permitirá aos alunos sintetizar alguns dos aspectos abordados ao longo da aula.

3ª aula – Produção de um trabalho escrito⁵

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Transformar frases simples em frases complexas
- Seleccionar modos adequados de conexão frásica
- Construir, obedecendo a indicações do professor, um texto coeso e coerente
- Enunciar características do texto argumentativo

Conteúdos:

- Frase simples / frase complexa
- Modos de conexão frásica
- Organização textual
 - coesão / coerência
 - progressão temática
 - tempos e modos verbais
 - conectores e organizadores discursivos
 - pontuação

Estratégias / Actividades:

- Exercícios de reescrita
- Leitura e comparação de diferentes versões
- Produção de um texto argumentativo
- Síntese oral e escrita das características do texto argumentativo

Avaliação:

- Questionário dirigido
- Observação directa do desempenho oral e escrito do aluno
- Correção e avaliação do trabalho realizado

Desenvolvimento:

A correcção do trabalho de casa permitiria ao professor sublinhar que a eficácia do anúncio resulta da correcta articulação entre linguagem verbal e linguagem iconográfica e partir para um trabalho de análise sobre uma das componentes verbais do anúncio, a parcela de texto colocada no cimo direito.

⁵ Nesta aula, consagrada ao desenvolvimento da competência da produção escrita, convém que estejamos conscientes de que a escrita tem regras próprias e que estas regras não se desenvolvem espontaneamente nos alunos. A intervenção do professor, no âmbito de uma pedagogia da escrita, será determinante para a aquisição de regras de produção textual, como veremos a partir das tarefas propostas aos alunos.

Essa parcela do anúncio, como já fora referido na aula anterior, reduz-se à justaposição de três frases (as duas primeiras são frases nominais e a terceira é uma frase com verbo performativo explícito). O professor explicará que, neste pequeno texto, se torna evidente a economia da linguagem publicitária e apresentará o desafio à turma de transformar estas frases num texto mais longo com características argumentativas. Assim, explicará aos alunos que a partir de uma série de actividades de reescrita (ligação das frases através de coordenação e/ou subordinação, ampliação das frases...) se chegará a um texto que poderia integrar o anúncio. Partindo, então, das frases do anúncio:

*“Livre escuta dos discos.
Livre consulta dos livros.
Esteja à vontade.”*

o professor proporá aos alunos como tarefas:

1º tarefa: Transformar as frases nominais em frases com um núcleo verbal.

Exemplo:

[A escuta dos discos é livre. A consulta de livros é livre.]

2ª tarefa: Transformar as três frases simples numa única complexa, introduzindo nexos entre elas.

Exemplo:

[A escuta de discos é livre e a consulta de livros também é, por isso, esteja à vontade.]

ou

[A escuta de discos e a consulta de livros são livres, por isso, esteja à vontade.]

3ª tarefa: Expandir as frases, introduzindo complementos circunstanciais de lugar:

Exemplo:

[Na FNAC, a escuta de discos e a consulta de livros são livres, por isso, nas nossas lojas, pode estar à vontade.]

4ª tarefa: Reescrever o texto obtido, utilizando repetidamente o pronome “você” como forma de tratamento e as formas verbais no futuro do indicativo.

Exemplo:

[Na FNAC, você encontrará um espaço diferente. Você poderá escutar todos os seus discos preferidos e consultar os livros de que mais gosta. Por isso, na FNAC, você estará sempre à vontade.]

5ª tarefa: Reescrever o texto, recorrendo a argumentos eficazes, introduzidos por conectores apropriados, com vista a levar o público a desejar conhecer a FNAC.

Exemplo:

[A FNAC põe ao seu dispor um espaço diferente. Aqui, você pode escutar todos os discos e consultar todos os livros, sem precisar de comprar nada. Por isso, sempre que lhe apeteça ouvir música ou descobrir o último romance do seu autor favorito, não hesite em visitar-nos.]

6ª tarefa: Reescrever o texto, fazendo-o anteceder de uma afirmação forte em termos de aceitabilidade do público.

Exemplo:

[A sucessiva abertura de lojas FNAC em Portugal testemunha a receptividade dos seus clientes e em especial a dos seus aderentes. Cumprindo o objectivo de tornar a cultura e as tecnologias a ela associadas acessíveis a todos, a FNAC dispõe de amplos espaços, localizados em zonas estratégicas – centros comerciais e grandes centros urbanos –, concebidos em função das mais recentes evoluções tecnológicas. Nessas lojas, terá ao seu dispor todos os produtos e serviços a que a FNAC já o habituou. Procure a FNAC mais perto de si. Não hesite em visitar-nos.]

As sucessivas actividades realizadas levariam os alunos a uma descoberta gradual das propriedades da textualidade. O trabalho realizado suscitaria uma reflexão sobre o funcionamento da língua, quer ao nível da frase, quer ao nível do texto/discurso.

Como trabalho de casa, os alunos teriam as seguintes tarefas:

1ª – Ordenar o texto argumentativo inserido no anúncio da *Singer*, apresentado aqui com os vários segmentos desordenados:

- a) Vá a uma loja *Singer*.
- b) Porque a *Singer* tem tudo o que agrada aos membros de uma família: uma grande variedade de modelos das melhores marcas de electrodomésticos; um atendimento personalizado; serviços que facilitam a sua vida tais como a garantia de assistência técnica, a entrega gratuita das suas compras em sua casa e óptimas condições de pagamento, claro!
- c) Agora que já sabe, faça a sua família feliz.
- d) A *Singer* está em Portugal há cerca de 100 anos e ao longo dos tempos tem feito muita gente feliz.

2ª – Preencher a seguinte grelha:

Afirmação inicial que assegura a eficácia dos argumentos apresentados	•
Argumentos	• • • • •
Conclusão	•

4ª aula – Realização de um debate

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar a questão-problema
- Produzir enunciados adequados à situação comunicativa e pertinentes para o tema em debate
- Expressar ideias e opiniões de forma fluente, estruturada e fundamentada
- Intervir activa e oportunamente na defesa de uma opinião
- Discutir e argumentar sobre as ideias dos colegas
- Utilizar argumentos e contra-argumentos para defender a sua opinião

Conteúdos:

- Debate (participação)
- Discurso publicitário: temas, formas e usos

Avaliação:

- Observação directa do desempenho do aluno
- Registo do balanço final da actividade
- Preenchimento de uma grelha de avaliação do desempenho
- Reflexão sobre o êxito ou fracasso do debate
- Auto- e hetero-avaliação da actividade

Desenvolvimento:

Para encerrar o estudo do anúncio da FNAC, propõe-se como actividade a realização de um debate. Visto que os alunos já estarão sensibilizados para o papel da publicidade na divulgação de valores ideológicos e sociais, apresenta-se como tema a debater: “O papel do discurso publicitário na manutenção e/ou substituição dos clichés tradicionais de cultura nas sociedades contemporâneas”.

Todos os intervenientes devem conhecer as características desta técnica de comunicação oral: objectivos; regras de uso da palavra – modo e tempo da tomada da palavra, interdição de diálogos ou interpelações –; papel do moderador, dos participantes, dos secretários; normas reguladoras de interacção (princípios de cooperação e cortesia), etc.

Escolhidos o moderador, os secretários e os participantes do debate dar-se-á início à actividade. O moderador, que poderá ser o professor ou um aluno da turma a quem terá sido sugerida, num momento prévio, a leitura de um ou dois documentos com vista à preparação do tema, deverá ser o primeiro a tomar a palavra, apresentando a todos os participantes o tópico a desenvolver e a debater. Para lançar o debate, o moderador

poderá optar pela leitura de uma pequena passagem de um texto, como a que a seguir se apresenta:

“Antigamente, segundo me dizem, os homens não se queriam bonitos e as mulheres bonitas tinham fama de ser estúpidas. Hoje, sabe-se lá por que estranho fenómeno genético, mudou tudo. Portugal já não é o que era. Por um lado, as mulheres bonitas são cada vez mais inteligentes. É praticamente impossível encontrar uma “loira estúpida”, por muito que se procure. Por outro lado, os homens agora querem-se e chegam a exigir-se bonitos. O que aconteceu?”

Miguel Esteves Cardoso, “É tão giro ter um estúpido”,
in *Expresso*, Julho, 1987

De seguida, poderá formular uma pergunta como, por exemplo: “Que razão ou razões explicarão que os clichés tradicionais “loira burra” vs “homem inteligente” estejam na sociedade actual subvertidos?”, “Estará na origem desta mudança algum “estranho fenómeno genético”, como adianta Miguel Esteves Cardoso?”.

A partir deste momento, todos os participantes deverão envolver-se na defesa de uma opinião. Poderão, por exemplo, considerar disparatado que antigamente todas as mulheres loiras fossem consideradas burras e levantar sérias dúvidas sobre o facto de todos os homens serem considerados inteligentes. Em princípio, defenderão a ideia de que na sociedade actual encontramos loiras inteligentes e homens burros em idêntica proporção. Relativamente à hipótese levantada pelo cronista de que, na origem desta evidência, estarão fenómenos genéticos, os alunos contrariarão esta pretensa justificação científica para um problema exclusivamente social e cultural. É provável que a discussão se torne mais animada se a turma for constituída por um número equivalente de rapazes e raparigas. Caberá ao moderador dinamizar a discussão, dando a palavra a todos os intervenientes, lançando questões mais ou menos polémicas, procedendo a sínteses parciais e elaborando pontos da situação.

Num momento seguinte, o moderador deverá lançar outra pergunta à turma: “Terá a publicidade algum tipo de influência nos comportamentos sociais dos indivíduos?”. Os participantes deverão, então, tomar como exemplo o anúncio que analisaram, no qual se apresenta um novo símbolo de cultura, e emitir o seu juízo de valor a propósito do papel do discurso publicitário na manutenção/substituição de clichés culturais e sociais. As opiniões serão certamente divergentes, o que animará e enriquecerá o debate.

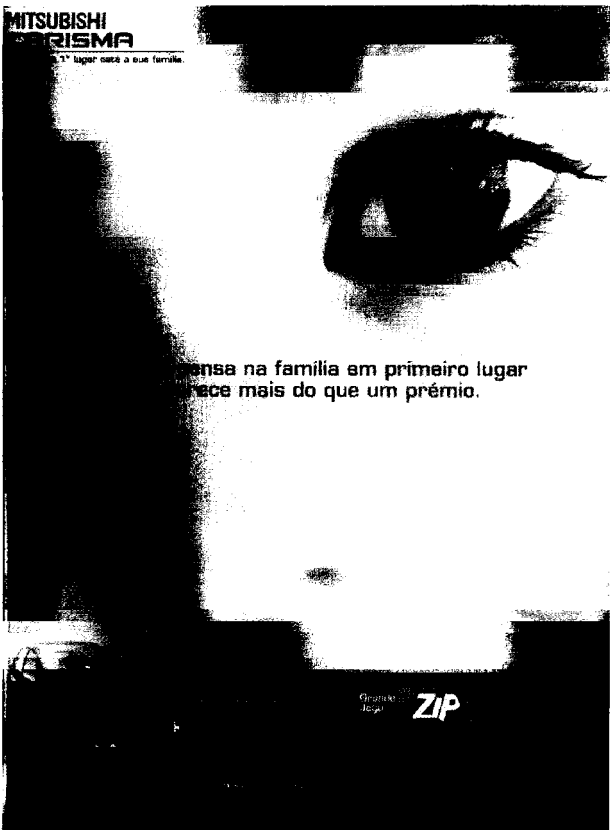
Esgotados o tempo e/ou a matéria em foco, os secretários, grupo de observadores externos à dinâmica da actividade, procederão à avaliação e balanço final da actividade, a partir de uma grelha, contendo uma lista de critérios que objectivem os diferentes aspectos que tiveram em conta na avaliação do desempenho dos alunos. Sugere-se a título exemplificativo a grelha seguinte, contemplando apenas alguns itens:

Ao longo do debate, o desempenho do aluno revelou que este:

- Conhece as regras do debate
- Produz enunciados adequados à situação comunicativa
- Respeita as ideias dos colegas
- Utiliza argumentos e contra-argumentos oportunos e eficazes
- Intervém oportunamente
- Defende, eficaz e activamente, a sua opinião

S	N

Como trabalho de casa, os alunos seriam confrontados com o seguinte anúncio e respectivo questionário de análise:



1. Estabelece um confronto entre este e o anúncio da FNAC, partindo do tópico: papel da publicidade na manutenção vs substituição de clichés culturais e sociais.
2. Partindo do anúncio ao lado, comenta a seguinte afirmação: “Actualmente, as sociedades dispõem de uma ferramenta poderosíssima para impor aos seus indivíduos formas de conhecer o mundo e vias para entender a realidade – a publicidade”.

5ª aula – Resolução de uma ficha de avaliação formativa

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA



1. Depois de observares atentamente o anúncio:

1.1. Identifica os seus constituintes.

1.2. Indica o produto nele publicitado.

1.3. Descreve a sua imagem.

1.4. Indica os valores fomentados pelo anúncio.

1.5. Aponta, justificando, o tipo de público a quem se dirige.

2. Atenta na seguinte afirmação: “A publicidade, mais do que publicitar bens ou produtos, leva o público a associar aos objectos falsos valores.”.

2.1. Recorrendo ao anúncio publicitário da Coca-Cola e/ou a outros, elabora um texto, não inferior a 20 linhas, estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão, onde expresses a tua opinião face à afirmação acima transcrita.

6ª aula – Leitura e análise de um segundo anúncio publicitário

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Aplicar a este anúncio a análise feita ao anúncio da FNAC
- Identificar o texto argumentativo do anúncio
- Enumerar os argumentos apresentados
- Analisar os procedimentos utilizados no âmbito da construção textual com vista à eficácia da argumentação

Conteúdos:

- Anúncio publicitário: intencionalidade, elementos do contexto comunicativo.... (cf. pág. 186)
- Referência deíctica
- Interação discursiva
- Texto argumentativo:
 - estrutura
 - tipo de argumentos (técnicos, científicos, humanitários...)
 - procedimentos utilizados na construção textual:
 - estrutura frásica
 - linearidade / circularidade do texto
 - verbos performativos explícitos / implícitos
 - conectores predominantes
 - recursos estético-retóricos

Estratégias / Actividades:

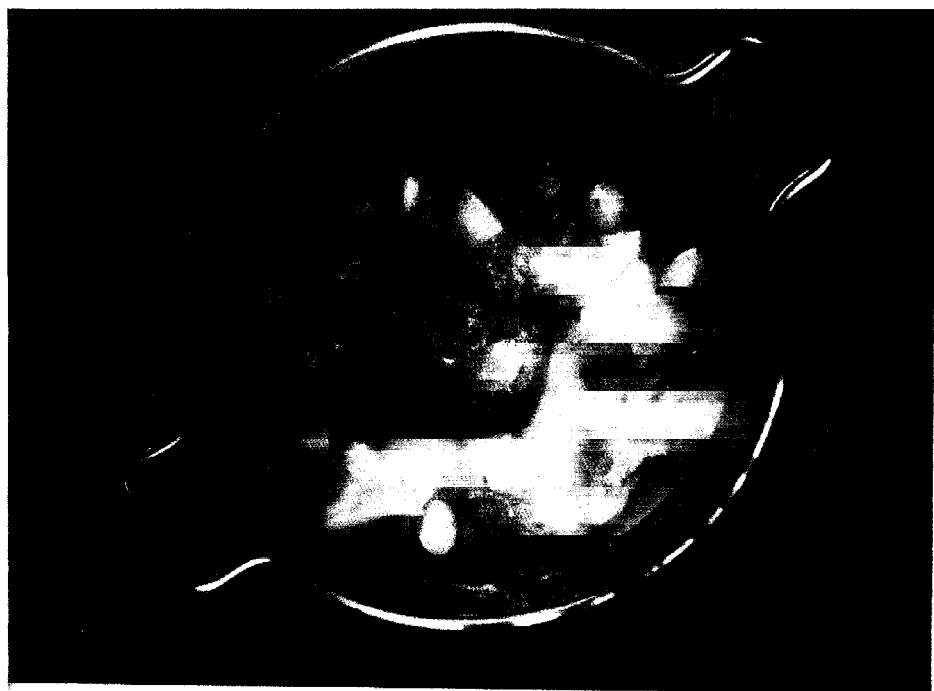
- Leitura do texto argumentativo
- Levantamento dos argumentos evocados
- Análise linguística do texto
- Sínteses orais e escritas das sucessivas conclusões da análise

Avaliação:

- Observação directa do desempenho do aluno
- Questionário dirigido
- Registo da qualidade das sínteses efectuadas pelos alunos

Desenvolvimento:

Feita a correcção do trabalho de casa, o professor apresentaria o seguinte anúncio à turma:



VAMOS LEVAR ESTA SOPA DE PEDRA À MESA DE TODOS.

Com um pouco de cada coisa
se faz uma sopa de pedra.
Com um pouco de si, podemos
ajudar quem passa fome no
nosso país.

O Banco Alimentar Contra a
Fome prossegue, desde 1992,
um projecto de recolha e
redistribuição de alimentos.
Actualmente, ajuda, através de
Instituições de Solidariedade
Social, 40 mil pessoas compro-
vadamente carenciadas.

A ideia é chegar à mesa de
todos. É aqui que você entra.
Colabore com as campanhas
de recolha de alimentos do
Banco Alimentar Contra a
Fome.

Vamos pôr um fim na história
da fome.

Recolha de alimentos a
30/Novembro e 1/Dezembro.

BANCO ALIMENTAR CONTRA A FOME	
Armazém/Expositores: Estação da C.P. Alentejo/Terra	
Av. da Costa 1300 Lisboa, Tel: 364 16 55 Fax: 362 24 43	
Porto: Av. 5 ^a de Maio, 6450 Matosinhos.	
Tel: 953 25 74/5 Fax: 953 25 76	
Nome:	_____
Morada:	_____
Localidade:	C. Postal: _____ Telefone: _____
DESEJO COLABORAR	
Voluntário	
... Oferta de alimentos	
... Oferta de equipamentos/ serviços	
Donativo através de Cheque/Transferência Bancária	
para Conta nº 203/20356/0001, Banco Espírito Santo	
no valor de _____	
(A sua contribuição é dedutível nos impostos, para tal necessita	
enviar este cartão)	



Banco Alimentar Contra a Fome.
Alimente Esta Ideia.

Antecedendo a sua análise, o professor deverá chamar a atenção para o facto de este anúncio se inserir numa campanha sem fins lucrativos levada a cabo por uma instituição humanitária. Questionados, de seguida, sobre a entidade comunicante e sua mensagem, os alunos reconhecerão que o *Banco Alimentar contra a Fome* apela junto de um vasto público a sua participação no combate à fome e à pobreza.

Será, então, sublinhado que convergem neste anúncio linguagem icónica e linguagem verbal, a que se juntam outros códigos portadores de sentido, nomeadamente a cor, a variedade de caracteres e a disposição dos vários elementos na página.

Levados a descrever a imagem, os alunos constatarão que, colocada no topo do anúncio, sem qualquer tipo de suporte humano ou físico, esta representa uma panela de sopa, no centro da qual se encontra uma pedra. Questionados sobre o tipo de imagem do anúncio – denotada ou conotada? –, os alunos constarão que, embora aparentemente denotada, pois a representação da panela de sopa corresponde à imagem que habitualmente temos desse objecto, esta imagem conota no anúncio o contributo de todos os que se solidarizarem com a campanha. O professor deverá, então, salientar que a sopa, e mais concretamente a sopa de pedra, é um alimento com fortes conotações na nossa sociedade, tornando-se no anúncio metáfora, símbolo e metonímia de solidariedade com os mais necessitados.

De seguida, pede-se a um aluno que faça a leitura do título do anúncio, o que implica que tenha que o identificar. A partir dessa leitura, levar-se-á a turma a reflectir sobre as relações que se estabelecem entre texto e imagem. O título do anúncio precisa o sentido da imagem (função de ancoragem), pois confirma que o que nela está representado é, de facto, uma “sopa de pedra”. O deíctico *esta*, que se justifica pelo facto de a imagem anteceder o título, reforça a proximidade entre a designação “sopa de pedra” e a representação icónica do objecto, concorrendo para a função de “ancoragem” desempenhada pela componente verbal do anúncio em relação à sua componente icónica. Além desta função, o título acrescenta ainda ideias que faltam à imagem (função complementar), explicitando e concretizando o objectivo do anúncio: apelar à participação de todos nesta campanha de solidariedade.

O professor lançará à turma o desafio de lhe explicar por que razão se poderá, então, considerar este título tão conotado como a imagem. Como facilmente se depreende, o título constrói-se também ele a partir da conotação contida na imagem, na medida em que o que se diz é “*Vamos levar esta sopa de pedra à mesa de todos*” e não “vamos levar uma esmola a todos os necessitados”. Assim, neste contexto enunciativo, a expressão “sopa de pedra”, longe de se referir ao referente denotado – sopa –, conota o contributo aos mais carenciados. A perífrase verbal que encabeça este título, constituída

pelo verbo auxiliar (ir) e o verbo principal (levar), sugere movimento e uma acção voluntária e consciente a realizar no presente-futuro. Ora, este núcleo verbal, integrando, sob o ponto de vista gramatical, uma frase de tipo afirmativo, adquire, no âmbito pragmático, uma função de apelo e incentivo à acção. A força ilocutória da frase torna-se ainda mais forte pelo facto de o sujeito da enunciação ser colectivo (nós), o que implica uma participação conjunta no projecto enunciado.

Chegado este momento, o professor solicitará a um aluno que leia o texto argumentativo do anúncio. Verificar-se-á que este começa por fazer alusão à expressão “sopa de pedra”, atribuindo-lhe o seu sentido denotativo – “*Com um pouco de cada coisa se faz uma sopa de pedra.*”. Só no momento seguinte se transpõem os semas desse referente – “*pouco de cada coisa*” – para o contexto em questão, explicitando-se, assim, a metáfora do anúncio “*Com um pouco de si, podemos ajudar quem passa fome no nosso país*”. O recurso à construção paralela, à anáfora *Com um pouco de cada coisa / Com um pouco de si*, sugerindo a similitude das situações, e à repetição do indefinido *pouco* reforça a metáfora sobre a qual se constrói o anúncio. O segundo parágrafo da argumentação, traçando uma breve história da instituição e apresentando o seu papel no momento actual, tem como função, no âmbito da argumentação, credibilizar e assegurar a eficácia do apelo feito no parágrafo seguinte. É, de facto, o terceiro parágrafo que implica o leitor no programa enunciativo, o que se torna evidente pelo emprego do pronome *você* e das formas verbais *colabore* e *vamos pôr*, com valor ilocutório de apelo. Far-se-á notar que a economia da linguagem publicitária é evidente neste parágrafo pela estrutura sintáctica que apresenta – as frases são curtas, simples, justapostas, sem nexos coordenativos ou subordinativos entre elas. No final desta análise, o professor deverá sintetizar os aspectos mais significativos do texto – estrutura, tipo de argumentos utilizados, força ilocutória do discurso e recursos estilístico-retóricos ao serviço da argumentação.

De seguida, os alunos serão questionados sobre a linha de assinatura do anúncio. Verificarão, então, que esta encerra o anúncio, sendo constituída pela identificação da instituição, slogan e logótipo. Chamar-se-á a atenção para o facto de se tornar particularmente significativa ao jogar com outros códigos da publicidade, nomeadamente a cor, o tamanho e forma dos caracteres. A identificação da instituição e o slogan, inscritos num fundo de cor preta, levam o leitor a associar-lhes a tristeza e a morte. O

logótipo, formado a partir dos grafemas iniciais do nome da instituição, *Banco Alimentar*, contém outras conotações. Os grafemas sugerem, pelos traços que desenham, duas figuras humanas – o homem e a mulher –, conotando a universalidade da campanha; o facto de estes surgirem desenhados a azul, contrastando com o preto, conotará o seu lado positivo.

A propósito do slogan, os alunos serão levados a explicar como ele adquire, no encerramento do anúncio, uma grande eficácia persuasiva. Os alunos deverão apontar o valor da forma verbal “Alimente” que contém um acto directivo impositivo explícito, neste caso uma ordem. Convirá, então, explorar com os alunos as duas leituras possíveis do slogan: a denotada ou literal e a conotada ou simbólica. Aparentemente este slogan é construído a partir de uma metáfora vulgarizada na língua, “alimentar uma ideia”, com sentido de “concretizar um projecto, uma acção”. Contudo, esta leitura corresponde apenas a uma das interpretações possíveis do enunciado. De facto, uma leitura denotada concretiza igualmente a mensagem do slogan, na medida em que no seu sentido literal “*alimente*” significa “dê alimentos”, sintetizando, assim, o verdadeiro objectivo da campanha – oferta de alimentos. Na verdade, este slogan não só autoriza estas duas leituras, como apenas com ambas se torna completo, pois a sua verdadeira mensagem será: “concretize este projecto, contribuindo com uma dávida de alimentos”.

Para sintetizar a análise do anúncio recorre-se ao preenchimento da Grelha 1 (págs. 175-177); esta actividade poderá ser realizada individualmente ou em grupo.

Como trabalho de casa, o professor solicitará aos alunos a recolha de textos orais e/ou escritos que desenvolvam a temática da “sopa de pedra”. Distribuirá, ainda, pelos alunos a seguinte ficha de trabalho que deverá resolvida e entregue num prazo alargado definido entre todos.

1. Lê atentamente os seguintes textos retirados de anúncios publicitários:

TEXTO A

“Henry Ford era um homem de palavra. De nada serve a tecnologia se esta é inacessível. Comemorando os 100 anos, a *Ford* coloca a mais moderna tecnologia nas suas mãos, a um preço muito antigo. O *Ford Focus*, um automóvel tecnologicamente evoluído, tem agora de série um desconto de **1.500 Euros sobre o PVP**. Aproveite esta oferta. Não fazemos 100 anos todos os dias.”

TEXTO B

“Em todo o mundo milhões de pessoas têm vindo a usar *Becel pro.activ* para reduzir o colesterol. A razão é simples, *Becel pro.activ* é o único creme para barrar com esteróis vegetais. Um ingrediente natural que reduz activamente o colesterol absorvido pelo organismo. Estudos clínicos provaram que três tostas por dia são suficientes para reduzir o colesterol. Com resultados visíveis em apenas três semanas, *Becel pro.activ* é considerado o creme para barrar número um no combate ao colesterol em todo o mundo.”

TEXTO C

“Feita inteiramente à mão, por artífices experientes, **marinha grande mglass** é uma marca portuguesa de vidro com design contemporâneo exclusivo. Pela ousadia, pela beleza e pela capacidade de despertar emoções, as peças **marinha grande mglass** vão muito além da sua função decorativa. Procure a marca nas principais lojas ou em www.vitrocristal.pt e exija sempre o selo de qualidade marinha Grande.”

1.1. Preenche a grelha que se segue, com exemplos retirados dos vários textos, de modo a detectares o tipo de argumentação de cada um deles.

Tópicos de análise dos textos	Tipo de argumentos: . Científicos . Técnicos . Segurança . Originalidade . Fidelidade...	Recursos estético-retóricos com valor argumentativo: . adjectivação; antítese . repetição; metáfora . hipérbole...	Formas verbais com valor ilocutório de apelo	Eficácia dos argumentos (alta, média, baixa, nula)
TEXTO A				
TEXTO B				
TEXTO C				

7ª aula – Um percurso pela intertextualidade

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar textos com um tema/motivo comum ao do anúncio
- Verificar que o discurso publicitário dialoga, por alusão ou citação, com outros textos

Conteúdos:

- A intertextualidade e o discurso publicitário

Estratégias / Actividades:

- Recolha de textos
- Divulgação das pesquisas individuais ao grande grupo
- Confronto de vários textos que dialogam entre si por semelhança temática
- Organização de um dossier temático da turma

Avaliação:

- Observação directa do desempenho do aluno
- Registo da pertinência da intervenção dos diversos alunos na aula
- Avaliação qualitativa do dossier organizado pela turma

Desenvolvimento:

O estudo deste anúncio poderia motivar a recolha de textos orais ou escritos cujo motivo central fosse a sopa de pedra. O resultado dessa pesquisa, levada a cabo pelos alunos, seria a organização de um pequeno dossier contendo textos diversos sobre a temática. O professor poderia, então, sugerir a leitura do conto popular “O Caldo de Pedra”, inserido na recolha de Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do Povo Português*. A leitura e análise do conto facultaria aos alunos a compreensão do simbolismo e da tradição da “sopa de pedra”, permitindo-lhes ainda reconhecer um tema do seu património oral. Poderia ainda completar esta unidade didáctica a exploração da receita da “Sopa de Pedra”, prato culinário com grande tradição na nossa cultura e sociedade.

Para concluir, conviria estabelecer uma relação entre os diferentes textos estudados. Os alunos verificariam como um tópico da tradição humanitária, a sopa de pedra, serve de tema e motivo ao anúncio publicitário do *Banco alimentar Contra a Fome*. Neste momento, o professor adiantaria que uma estratégia frequente da publicidade consiste em recorrer a fórmulas fixas da língua – provérbios, expressões idiomáticas, adivinhas, frases feitas, contos, lendas, etc. –, pois tendo a particularidade de estarem há muito fixadas na memória de um colectivo, garantem ao slogan uma idêntica

memorização. O professor poderá, então, apelar à “memória publicitária” dos alunos e solicitar que apresentem alguns exemplos do que acabou de referir. Os alunos poderão aludir ao aproveitamento de algumas figuras dos contos tradicionais – Carochinha (*Silampos*), Branca de Neve (*Neoblanc*), Cinderela (*Toyota Carisma*), Capuchinho Vermelho (*Chanel*) – que, sem dúvida, dão vida a vários cenários publicitários.

Como trabalho de casa ou como actividade complementar da aula, seria distribuída pelos alunos a grelha que se segue com a respectiva indicação do trabalho a efectuar.

1. Os slogans que se seguem, conservando um tipo de fraseologia (expressão idiomática, provérbio...) quase intacta, operam determinadas alterações: substituição de uma das palavras pelo nome da marca, pelo produto ou por uma qualidade que se quer realçar. Tenta dar conta dessas operações no quadro que se segue:

SLOGAN	Tipo de fraseologia	Forma original
A um cogumelo destes qualquer um lhe chama um figo. (Cogumelos Ferbar)	Expressão idiomática	<i>Chamar um figo</i>
O cuidado dos seus pés está nas suas mãos. (Linha de produtos para os pés Protex)		
Diz-me com o que andas / Dir-te-ei como és! (Renault Twingo)		
Os nossos clientes não se medem aos palmos. (Conta Juvenil do Banco Espírito Santo e Comercial de Lisboa)		
Quem vê Caras vê decorações. (Revista Caras)		<i>Quem vê caras, não vê corações.</i>
Mudam-se os tempos, mantêm-se as vontades. (Café Delta)		
Depressa e bem? Já há quem! (Fotografias da Kodack Express)		
Esta semana no Pingo Doce é tudo à grande e à Portuguesa. (Supermercados Pingo Doce)		
Agora, você pode secar às Miele maravilhas. (Máquinas de secar roupa Miele)		
– Telemóvel meu, telemóvel meu, existe alguém mais bela do que eu? (Telemóvel hi.pack Woman da TMN)	Passagem do conto popular <i>Branca de Neve</i>	
Quem sai aos seus tem mais vantagens. (Caixa Geral de Depósitos)		
Com júnior o seu bebé vai ser um caso sénior. (Leite Júnior da Nestlé)		
Em flagrante de leite. (Chocolates Mars)		
Fúria é ficar em brasa quando passa um Clio Chipie. (Clio Chipie da Renault)		

8ª aula – *Leitura e análise de um terceiro anúncio publicitário*

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Identificar os elementos do contexto comunicativo
- Distinguir imagem principal de imagem de fundo
- Antecipar significados e formular questões a partir das imagens
- Explicar, oralmente, os sentidos conotados da mensagem verbal contida na imagem
- Interpretar as relações que se estabelecem entre texto e imagem
- Comentar a adequação da publicidade ao público-alvo
- Elaborar, a partir do anúncio, famílias de palavras
- Identificar e reconhecer o valor expressivo de algumas figuras de retórica baseadas na repetição

Conteúdos:

- Anúncio publicitário impresso
 - Contexto comunicativo (emissor, destinatário, canal, mensagem...)
 - Intencionalidade (persuasão, estímulo de compra, fomento de valores sócio-culturais...)
- Componente icónica (imagem)
 - Imagem(ns) principal / secundária / de fundo
 - Características (conotada / denotada; simbólica / literal)
 - Mensagem verbal contida na imagem
- Componente verbal (título, texto)
 - Características (tipo de caracteres, características sintácticas, denotada/conotada)
 - Recursos estético-retóricos
- Relações texto / imagem (de ancoragem, complementar, redundante, paradoxal...)
- Famílias de palavras
- Algumas figuras de retórica baseadas na repetição
 - Ao nível fónico: rima, aliteração, paranomásia...
 - Ao nível sintáctico: epífora, anáfora, paralelismo, quiasmo...

Estratégias / Actividades:

- Observação do anúncio
- Questionário dirigido
- Análise colectiva
- Preenchimento de grelhas
- Sínteses orais e escritas dos vários elementos observados na análise

Avaliação:

- Observação directa do desempenho do aluno
- Registo do rigor das conclusões escritas nos cadernos diários

A unidade didáctica encerrar-se-ia com a análise deste anúncio:



Começar-se-ia por interrogar os alunos sobre: produto publicitado, entidade anunciante, público-alvo, canal de divulgação e intencionalidade do anúncio. Os alunos responderiam, com certeza, sem grandes hesitações: uma marca de produtos de higiene pessoal “Dove”, conhecida e solidamente implantada no mercado nacional, promove, para um vasto público, a venda de um novo produto, um desodorizante. Questionados, então, sobre o tipo de anúncio – denotado ou conotado? –, concluiriam, com certeza,

tratar-se de um anúncio publicitário denotado e vulgar. Contudo, o professor chamaria a atenção para o facto de tanto a mensagem icónica como a mensagem verbal do anúncio serem conotadas ou simbólicas. Anunciaria, então, que o objectivo desta análise será a descoberta das estratégias da construção deste anúncio, das suas conotações, dos seus implícitos.

Através de um questionário dirigido, o professor pediria aos alunos que descrevam a imagem, constatando-se que no anúncio se destacam várias imagens colocadas em planos distintos: um plano de fundo e um primeiro plano. No primeiro plano e em posição central, os olhos do leitor destacam uma imagem que representa um objecto no seu estado natural. O objecto surge no anúncio sem qualquer tipo de suporte humano ou físico. A imagem reprodu-lo tão objectiva e fidedignamente que poderia surgir num outro texto que não o publicitário. Assim, para a descodificação desta imagem basta o conhecimento que temos do mundo e dos seus objectos. Sabemos que a técnica da fotografia nos permite visualizar objectos existentes no mundo real e que este em particular corresponde a um desodorizante de uma marca conhecida na área da higiene pessoal. Porém, a imagem impõe ao nível simbólico uma outra leitura que pressupõe o investimento do nosso conhecimento cultural, da nossa prática de consumidores.

Solicitar-se-ia a um aluno a identificação e leitura da componente verbal contida na imagem do produto. Identificado e lido o rótulo, concluir-se-ia que este identifica a marca do produto (“Dove”), designa genericamente o produto (Deodorante), nomeia o próprio produto (Fresh Blue), refere a sua composição (Di Crema hidratante), evoca os seus efeitos (Protection and Efficacy Stick) e restringe, dentro de uma gama variada de desodorizantes (spray, roll-on, creme), o tipo de produto (Stick). Sobressai ainda na rotulagem da embalagem a designação “NEW” que torna claro aos olhos do leitor que neste anúncio se faz o lançamento de um novo produto.

Questionados, então, os alunos sobre o tipo de constrangimentos que apresentaria esta mensagem, reconheceriam que para a sua compreensão o leitor terá de possuir o conhecimento de outras línguas: inglês e italiano. A única expressão que recorre ao português é “*CREME HIDRATANTE*”. Esta expressão surge, aliás, em três línguas: português, italiano e grego. Logo à partida, o produto, assumindo características de universalidade, parece destinado a um público restrito, conhecedor de línguas estrangeiras. O professor adiantará que, a acrescentar a esta particularidade, a mensagem

verbal assume, a par desta leitura denotada, uma outra, conotada ou simbólica: a etiqueta do produto, ao utilizar o inglês, mostra a fidelidade da embalagem à origem, inferência que logo se aplica ao produto que também será, com certeza, autêntico, genuíno. A própria designação do produto – “Fresh blue” – concorre para esta sugestão. Poder-se-á, então, explorar a própria designação do produto que é, sem dúvida, bastante sugestiva. A junção de “fresh” e “blue” dá origem a uma sugestão sinestésica, dado que os dois adjectivos desencadeiam uma espécie de fusão de diversas impressões sensoriais: o tacto, olfacto e visão. O adjectivo “fresh” sugere uma intensa frescura. Quanto ao adjectivo “bleu”, que ideias veiculará ele neste contexto? – será uma das perguntas lançada à turma. Logo à partida, azul é a cor que predomina no plano de fundo do anúncio. Denotativamente, o azul estabelece um contraste harmonioso com a embalagem do produto. Contudo, sabemos que as cores são altamente simbólicas; e sabemos que o azul, em particular, é uma das cores mais simbólicas no nosso sistema cultural; ele conota noções tão abstractas e variadas como: o sonho, a calma, a paz, a tranquilidade ou o lazer. Os alunos serão conduzidos a levantar hipóteses sobre as conotações desta cor no anúncio. O azul, porque preenche um espaço indiferenciado, sem contornos, poderá conotar a imensidão, o azul do céu.

Continuando, por enquanto, a cingir a análise à imagem do anúncio, passar-se-ia, agora, às imagens de fundo. Levantar-se-ia a questão sobre o tipo de imagem desse plano. Vislumbram-se aí três imagens, que correspondem já não a fotografias de objectos do mundo real, mas a representações icónicas de três objectos. Olhando para eles facilmente reconheceremos o sol, em dois estados diferentes e a lua. Associamos a posição que ocupam no plano de fundo do anúncio à ideia, que empiricamente temos, da rotação do sol ao longo do dia. Destacamos, então, o sol brilhante, no eixo da página, a conotar o esplendor do meio-dia; mais abaixo, no lado esquerdo do anúncio, vê-se um outro sol em fase de nascimento, a conotar o início da manhã e, mais abaixo, do lado direito, por entre um azul mais escuro, surge a lua a conotar a noite. A partir destas constatações é possível concluir que o azul do plano de fundo representa o céu.

Neste momento, o professor poderá fazer uma síntese dos aspectos analisados: se já tínhamos concluído que a imagem principal, apesar de aparentemente denotativa, é particularmente rica ao nível conotado ou simbólico, esta imagem secundária é exclusivamente simbólica ou conotada. Ela possui um significado motivado pelo objecto

que designa e a sua ênfase recai não no produto em si, mas numa das suas características – o desodorizante é eterno, perdura ao longo do dia.

Vamos então sintetizar o que veicula cada mensagem da componente icónica do anúncio, representadas nas duas colunas deste quadro, assinalando com um X.

IMAGEM PRODUTO PUBLICITADO:	Mensagem denotada ou literal	Mensagem conotada ou simbólica
· Origem (fidelidade à marca) · Identificação · Denominação · Composição · Propriedades · Tipo de produto · Apresentação · Garantias da utilização · Público-alvo		

Este anúncio dispõe ainda de uma componente verbal – o título e um pequeno texto, constituído por uma única frase nominal, colocado no canto direito da página. A linha de assinatura, é, neste caso, substituída pela etiqueta, que contém, em caracteres destacados, o nome da marca e o seu logótipo. No anúncio entram ainda em jogo outros códigos da publicidade, nomeadamente a variedade, o relevo, a cor dos caracteres, a sua disposição na página e a sua condensação.

Propõe-se, então, aos alunos, a análise da componente verbal do anúncio, com vista a responder à pergunta: o texto adicionará alguma informação nova à imagem ou existirá entre ele e a imagem apenas um fenómeno de redundância?

O título preenche mais de um terço da página e nele se repete três vezes o nome do produto – *fresh blue*. Trata-se de uma frase única, estruturada em três segmentos,

referindo cada um deles um momento temporal distinto: a manhã, a tarde e a noite, em consonância com a mensagem já veiculada pelos três ícones desenhados no céu azul. A expressão inicial “A frescura de”, constituindo uma espécie de retoma anafórica, vai ancorar cada um dos segmentos da frase, razão por que esses segmentos criam um paralelismo quase perfeito (exclui-se a conjunção copulativa que liga o penúltimo ao último segmento).

A frescura de

Uma manhã fresh blue...

Uma tarde fresh blue...

E uma noite fresh blue.

Deduz-se então que a frescura proporcionada por este desodorizante será tão intensa que se vai prolongar da manhã para a tarde e da tarde para a noite. Uma outra mensagem é ainda veiculada a partir do tamanho dos caracteres e da consequente condensação do material linguístico de cada segmento frásico. Essa ampliação vs condensação sugere a intensidade vs a redução da frescura proporcionada. Esta mensagem verbal não deixa de ter sido sugerida pela imagem, na qual também o azul é mais intenso de manhã, menos intenso à tarde e ainda menos à noite.

A repetição de “fresh blue”, dando lugar a uma epífora, (cf. II Parte, Cap.2) poderá despoletar ainda outras interpretações. De facto, este processo, frequente na publicidade, visa, por um lado, afastar todo o malentendido acerca da identidade do produto; por outro, dar lugar a uma experiência lúdica. A designação do produto constitui, com efeito, uma espécie de refrão e da sua leitura resulta a aliteração do som /f/ que, provocando prazer ao ouvido, sugere outras interpretações semânticas, dado que /f/ sugere frescura. A confirmar esta leitura veja-se como este som é recuperado e reiterado na frase que encerra o anúncio:

Máxima eficácia num novo e refrescante perfume.

Este enunciado evoca as duas características do produto que a nossa leitura conotada da componente icónica já descodificara: a sua eficácia e o seu perfume refrescante.

Assim, recordando a pergunta inicial que norteou esta análise da componente verbal do anúncio, conclui-se que a mensagem verbal não pareceu acrescentar um conteúdo adicional ao proporcionado pela sua imagem. Essa componente verbal, porque

especialmente concebida para encantar o ouvido, colmatará a função lúdica e mnemotécnica da mensagem publicitária.

Creio que, sem o texto, duas leituras seriam possíveis a partir unicamente das imagens do anúncio. Seria, então, oportuno levar os alunos a descobrir percursos possíveis de leitura, tais como:

- a) “Dove” aplica-se de manhã, “Dove” aplica-se à tarde e “Dove” aplica-se à noite, ou seja, “Dove” é tão suave que a sua aplicação três vezes por dia não compromete a pele (garantia da suavidade da composição do produto);
- b) “Dove” tem uma frescura tão intensa que se aplicado de manhã mantém-se pela tarde e perdura mesmo até à noite (garantia da eficácia).

Proceder-se-ia, de seguida, a uma experiência semelhante para a leitura do título do anúncio:

- a) A frescura de uma manhã fresh blue...

A frescura de uma tarde fresh blue...

E a frescura de uma noite fresh blue....

Ou uma outra hipótese possível, dada a alternância do tipo de caracteres, seria a seguinte:

- b) A frescura de fresh blue... fresh blue... fresh blue....

Assim, parece lícito concluir que o texto precisa o significado polissémico da imagem, determinando o seu sentido: “Dove” é fresco e é tão eterno como o azul do céu.

Sabemos que a publicidade, mais do que publicitar produtos, publicita características, particularidades de um determinado produto, com vista à criação da sua identidade. Ora, distinguir um determinado produto da concorrência, num mercado saturado de produtos da mesma gama, e convertê-lo no preferido do leitor consegue-se pelo recurso a um conjunto de estratégias que envolvem, neste caso, códigos variados. Componente icónica, componente verbal, arranjo gráfico, dimensão e variedade dos caracteres e jogo cromático determinam um percurso de leitura conducente à particularidade do produto eleita pelo publicitário para convencer o público: a frescura eterna e, por isso, eficaz do desodorizante “Dove”.

Como trabalho complementar ao estudo deste anúncio, poder-se-ia partir para o estudo e/ou consolidação de famílias de palavras: *fresco* / *refrescante* / *frescura*, ou partir para o estudo de algumas figuras de retórica que assentam na repetição de palavras ou de sons (cf. II Parte, Cap. 2).

Assim, a partir de um conjunto seleccionado de enunciados, como o que a seguir se apresenta, pedir-se-ia aos alunos que identificassem o tipo de repetição (sintáctica ou fónica), e que classificassem a figura de retórica que está na origem dessa repetição e, por último, que explicassem o efeito obtido a partir dessa repetição, de acordo com o exemplo:

SLOGAN / TÍTULO	Tipo de repetição / Figura de retórica	EXPRESSIVIDADE
<i>A frescura de Uma manhã fresh blue... Uma tarde fresh blue... E uma noite fresh blue.</i>	Sintáctica – Epífora (consiste na repetição de uma parte da frase no fim de grupos de palavras que se seguem)	Reforça a identidade do produto e provoca prazer ao ouvido.
<i>Quem quer informação vai às Páginas Amarelas. Quem quer ganhar prémios também.</i> (Páginas Amarelas)		
<i>Bom bom é Baci...na boca.</i> (Bombons Baci)		
<i>Na RTP2 as séries são levadas a sério.</i> (RTP2)		
<i>Não invente. Vá ao Continente.</i> (Hipermercado Continente)		
<i>Aproveite o melhor do Verão, aproveite-o com a Vodafone.</i> (Telemóvel Maxon)		
<i>Não é o seu carro. Não é a sua música. Não é o seu trabalho. É o seu relógio Quem diz mais acerca de si.</i> (Relógios Seiko)		
<i>Se tudo tem um preço. O nosso preço tem tudo.</i> (Kia Shuma)		
<i>Um mundo de sonho...para uma criança de sonho.</i> (Os Ursitos – lojas de decoração)		
<i>Unibanco net, net, agora comprar on-line é mais fácil, fácil.</i> (Unibanco)		

9ª aula – Produção de um trabalho criativo

Objectivos:

Ao longo desta aula, o aluno deverá ser capaz de:

- Planificar um trabalho criativo
- Elaborar um anúncio impresso
- Apresentar o trabalho à turma
- Comentar a pertinência, o rigor, a oportunidade e a criatividade dos trabalhos dos colegas

Conteúdos:

- O anúncio publicitário impresso (produção)
- Texto oral em situação formal (produção com plano-guia)

Estratégias / Actividades:

- Planificação do trabalho
- Produção individual do anúncio
- Apresentação do trabalho à turma para discussão

Avaliação:

- Correção do trabalho realizado
- Avaliação qualitativa e quantitativa desse trabalho
- Avaliação qualitativa da apresentação oral do trabalho

Desenvolvimento:

A elaboração de um anúncio publicitário será a actividade proposta aos alunos para encerrar o estudo do discurso publicitário. A produção do trabalho criativo deverá ser antecedida de uma planificação, individual ou colectiva, que contemple aspectos pertinentes para a execução do trabalho. Os alunos não devem avançar para a produção final sem que antes tenham apresentado ao professor, para discussão, os tópicos do seu plano individual, dos quais constará:

- Determinação do tipo de produto a publicitar
- Selecção de um suporte (cartaz, folha volante, página do jornal da escola ou página de revista)
- Especificação do destinatário do anúncio (idade, sexo, nível social e económico...)
- Selecção de uma ou mais imagens para o anúncio
- Determinação dos atributos reais ou simbólicos do produto

- Decisão sobre as componentes verbais a inserir no trabalho
- Fundamentação da adequação dos vários elementos à intencionalidade do anúncio

Reformulado o plano de trabalho de acordo com as observações feitas, o aluno deverá avançar para a sua elaboração. Concluído o trabalho proposto, este deverá ser entregue ao professor. A este caberá, então, corrigir e avaliar, a partir de critérios objectivos e rigorosos, o produto final da actividade – o anúncio publicitário.

Num momento posterior, os trabalhos já corrigidos deverão ser apresentados pelo “autor” à turma, para apreciação, discussão, auto- e hetero-avaliação. A partir desta actividade, o professor poderá avaliar a qualidade do discurso oral (estruturação e fluência) e a capacidade de reflexão sobre as produções realizadas.

10ª aula – Resolução de uma ficha de avaliação sumativa

FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

1. Observa atentamente o anúncio e verifica como vários códigos conduzem o olhar do leitor.

**! OS NOSSOS CLIENTES
NÃO SE MEDEM
AOS PALMOS.**

É em pequeninos que começam a aprender, e depois ...
nunca mais param!
A Conta Juvenil BESCL é especialmente dedicada às
crianças e jovens dos 0 aos 15 anos (inclusive).
São os seus filhos ou familiares mais pequenos. Os nossos
futuros grandes clientes! Por isso propomos-lhe que
venham desde já conhecer o BESCL.
A Conta Juvenil BESCL é uma conta à ordem
ou a prazo, flexível, com níveis de remuneração
compensadores e iniciativas adequadas às várias fases de
desenvolvimento dos seus filhos. Tem associado um seguro
de responsabilidade civil oferecido pela BESCL e a
possibilidade de aderir a um seguro de acidentes pessoais
a um preço muito especial.
É uma forma de começar já a investir no futuro deles e de
os fazer sentir que têm um futuro a defender.
Para o BESCL eles são muito especiais.
Porque os nossos Clientes não se medem aos palmos.



**CONTA
Juvenil
BESCL**
UM COMEÇO À TER EM CONTA



**BANCO ESPÍRITO SANTO
E COMERCIAL DE LISBOA**

O Seu Banco de Sempre

- 1.1. Descreve a estrutura do anúncio, respeitando a ordem pela qual são percebidos os diferentes elementos que o integram. **[20 pontos]**
- 1.2. Enumera todos os códigos que entram em jogo na composição deste anúncio. **[15 pontos]**
2. O título do anúncio reenvia-nos para uma fórmula fixa da língua.
- 2.1. Identifica-a. **[10 pontos]**
- 2.2. Comenta a eficácia dessa estratégia no anúncio em análise. **[15 pontos]**
3. A imagem do anúncio por ser uma ilustração presta-se a conotações dificilmente alcançadas pela imagem fotografia.
- 3.1. Partindo do binómio denotação/conotação, apresenta uma leitura da imagem e do título do anúncio. **[30 pontos]**
- 3.1.1. Estabelece uma relação entre essas duas componentes do anúncio. **[25 pontos]**
4. Detém-te, agora, no texto que antecede a imagem.
- 4.1. Nesse texto, entrelaçam-se argumentos técnicos e afectivos. Preenche a tabela que se segue, distinguindo esses dois tipos de argumentos. **[15 pontos]**
- | Argumentos técnicos | Argumentos afectivos |
|---------------------|----------------------|
| • | • |
| • | • |
| • | • |
| • | • |
- 4.2. Indica os recursos estético-retóricos ao serviço da argumentação. **[20 pontos]**
- 4.3. Aponta as estratégias textuais utilizadas que “implicam” o leitor no jogo enunciado. **[25 pontos]**
- 4.4. É sobretudo este texto que constrói o esteriótipo de destinatário do anúncio. Justifica esta afirmação, recorrendo a expressões textuais. **[25 pontos]**

CONCLUSÃO

Neste início de século, marcado por grandes mudanças na sociedade em geral e no sistema educativo em particular, torna-se imperioso repensar a escola como espaço educativo, de crescimento social, afectivo e cognitivo, como instituição estimuladora da igualdade de oportunidades de aprendizagem.

É neste quadro que temos de inscrever as nossas práticas educativas quotidianas. É neste e para este quadro que devemos traçar, de forma clara e fundamentada, objectivos, conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem capazes de dialogar com uma sociedade em constante e permanente mutação. De facto, apesar de vivermos numa era caracterizada pela informação on-line, as necessidades, os objectivos, os suportes e os meios de ler e escrever, múltiplos e variados, têm-se instalado definitivamente nas nossas vidas quotidianas. Cabe, pois, à escola constituir-se num amplo espaço de saber, capaz de dar resposta a solicitações de leitura e escrita adaptadas às novas tecnologias da informação.

Nesta investigação tentei encontrar algumas respostas para uma questão do âmbito do ensino do Português que, sendo complexa e polémica, urge resolver na conjuntura actual – valorizar ou desvalorizar o estudo do texto não literário na aula de língua materna.

Movida pelo objectivo de fundamentar e salientar a possibilidade de podermos e devermos inscrever nas nossas aulas de língua materna a abordagem de textos não literários em geral e do texto publicitário em particular, tracei um percurso de investigação onde se cruzaram dois grandes objectivos. Por um lado, o de caracterizar o “não literário” como conceito e teoria e perspectivar o seu lugar na história do ensino do Português; por outro lado, o de fundamentar e propor abordagens didacticamente relevantes do discurso publicitário impresso.

É de salientar o contraste existente entre a profusão de bibliografia relativa à didáctica do texto literário e a escassez de bibliografia para o estudo do texto não literário e, mais concretamente, do anúncio publicitário impresso. Esta será, porventura, uma das causas que está na origem da inibição e da insegurança com que os docentes foram encarando e abordando esses textos nas aulas de língua materna.

Constatee, ainda, e desenvolvo este aspecto no capítulo 1 da I Parte, a inexistência de uma teoria consistente e sistemática do não literário, uma teoria que apresente critérios teóricos claros e objectivos que conduzam à distinção entre as duas

possibilidades de materialização escrita da língua. A distinção entre literário e não literário, apontada nas directrizes programáticas desde 1974, impunha, assim, aos docentes, definições empíricas, parciais e pouco rigorosas sobre a questão.

Como se torna evidente a partir da síntese apresentada no ponto 2. do capítulo 1., o ano de 1974, marcado no país por grandes mudanças na conjuntura social e política, foi, de facto, um ano decisivo na reforma do sistema educativo português (à semelhança do que se passou na generalidade dos países europeus). De entre as várias repercussões dessas mudanças – massificação e democratização do ensino, por exemplo – impôs-se a necessidade urgente de redefinir o espaço e o papel da disciplina de Português língua materna.

No capítulo 2 da I Parte, procedi a uma abordagem diacrónica dos programas oficiais de Português cujos efeitos no ensino da disciplina se têm feito sentir desde a década de 50. Comprovei, então, que os textos programáticos de 1974 constituíram uma ruptura relativamente aos programas anteriormente em vigor. Os resultados dessa ruptura, ainda que pouco assumidos no referido documento programático, manifestaram-se mais ao nível da selecção de conteúdos do que propriamente ao nível da concepção de objectivos. Os textos não literários, previstos a partir de então pelas directrizes programáticas, serviriam ao professor para estabelecer um confronto com a modalidade literária e, assim, realçar “*o que de original, inesperado e surpreendente oferece ao leitor a mensagem literária*”¹. Os textos não literários, desvalorizados enquanto objecto comunicacional, ficavam assim à margem de um estudo sistemático, sendo encarados como “parentes pobres” dos grandes clássicos da literatura.

Muitos dos conteúdos constantes nesse programa (o oral e o escrito; o literário e o não literário, por exemplo) surgiram expandidos posteriormente nos programas de 1975. E se, de facto, é verdade que estes “novos” programas se abriam agora declaradamente ao estudo de textos orais e escritos muito diversificados, concretizando uma das sugestões da Linguística, consagrada na expressão “abertura da escola à pluralidade dos discursos”, não é menos verdade que, não formulando objectivos rigorosos e coadunáveis com os conteúdos seleccionados, deixavam ao livre arbítrio de manuais e professores a abertura da aula a formas de ler e interpretar os múltiplos usos da língua.

¹ *Português, Ensino Liceal, Programa para o ano lectivo 1974-1975*, pág.12.

Assim, para cumprirem o estipulado no programa (abordar os textos não literários), os docentes integravam aqueles textos nas suas práticas lectivas apenas como mero pretexto para divagações temáticas ou para exploração de um ou outro aspecto da língua, mas raramente sobre eles se fazia uma reflexão linguístico-pragmática capaz de consolidar a aprendizagem e a reflexão do aluno sobre a língua e sobre os textos/discursos que é, sem dúvida, o objectivo primeiro de uma aula de língua materna. Como tentei demonstrar, só os programas de 1991 tornavam claros os objectivos inerentes à exploração dos textos não literários, elencando para a sua abordagem conteúdos oriundos da Pragmática Linguística.

O tipo de abordagem tradicional, dissociando os textos/discursos das suas coordenadas enunciativo-pragmáticas, mutilava-os e empobrecia-os enquanto produtos ininterruptos e globais de comunicação e interacção. Os texto não literário, como aliás todo o texto/discurso, carece, numa aula de língua materna, de uma explicitação da sua especificidade: condições de produção e recepção, estratégias e condições de aceitabilidade, razões da sua eficácia. O texto publicitário, por exemplo, jogando com um duplo sistema semiológico e com a sua correcta articulação, alcança efeitos ilocutórios e perlocutórios que só uma análise das coordenadas da comunicação desvendará.

Como referi, os programas de 1991 revelam uma nova orientação ao nível da concepção de objectivos e na selecção do *corpus* com efeitos nas aulas de língua materna do Ensino Básico; os actuais *Programas de Português* cumprem uma função semelhante para o Ensino Secundário. Estes programas abrem, assumida e definitivamente, as aulas deste ciclo de ensino a uma grande variedade de textos (literários e não literários, orais e escritos, verbais e icónicos) alçados a objectivos concretos e coadunáveis com a prática pedagógica. Enunciando-se como finalidade do ciclo “*Desenvolver a competência comunicativa do aluno*”, defende-se, no referido programa, uma nova concepção de texto e sublinha-se a pertinência da abordagem da relação entre código verbal e código iconográfico. Estas serão, na verdade, algumas das condições indispensáveis para atingir uma das grandes finalidades do ciclo enunciada nas páginas iniciais do documento oficial.

Na esteira das linhas orientadoras dos actuais programas e defendendo a pertinência de uma abordagem dos textos não literários fundamentada na Pragmática, selecionei para pôr em prática, de entre uma grande diversidade de textos não literários

habitualmente explorados na aula de língua materna, o texto publicitário impresso. A análise deste tipo de texto constituiu, pois, o tema central da II Parte deste meu trabalho.

Nas numerosas leituras sobre esta questão, verifiquei que muitos dos conceitos e estratégias indispensáveis para explorar o texto publicitário, no qual a componente icónica desempenha um papel de fulcral relevo, não fazem parte dos “saberes” e da “competência científica” da grande maioria dos docentes que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa. A minha primeira tarefa consistiu, assim, em pesquisar teorias e conceitos envolvidos na análise do texto publicitário. Encontrei muitos dos fundamentos para esse enquadramento teórico em disciplinas recentes como a Semiótica, a Linguística, a Pragmática, a Linguística do Texto ou a “nova Retórica”. Estas disciplinas, tendo como centro da sua atenção o modo como na vida social se produzem intercâmbios linguísticos e comunicativos entre os indivíduos, e valorizando os usos verbais e não verbais da linguagem que confluem na actividade comunicativa, desenvolveram inúmeros estudos sobre a comunicação publicitária. Apresentei de modo abreviado e sintético, ao longo do capítulo 1 da II Parte do trabalho, alguns dos estudos mais conceituados sobre o discurso publicitário impresso. Um enfoque muito especial foi dado à componente icónica dos anúncios publicitários, incidindo sobre: concepção, papel no anúncio, funções (predominantemente estéticas e simbólicas e, mais raramente, denotativas e referenciais), relações que estabelece com a componente verbal do anúncio, entre outros aspectos.

Creio ter deixado claro que a ideia de que a imagem no anúncio publicitário tem como função despertar o olhar, chamar a atenção, concretizada na célebre fórmula “AIDA”², está nos nossos dias ultrapassada e mesmo desacreditada. No entanto, em contexto escolar, manuais e professores continuam a referir-se a ela como uma verdade absoluta. A partir destas constatações, fui aplicando, ao longo do capítulo, novos conceitos e teorias à análise de anúncios recolhidos da imprensa actual.

Uma das tarefas que me propus resolver, a partir de um *corpus* constituído por mais de cem anúncios, foi demonstrar que actualmente as imagens dos anúncios, com elevado valor estético e altamente conotadas e simbólicas, têm a particularidade de comunicar instantaneamente ao leitor uma mensagem, reiterando, explicitando, completando ou até contradizendo o texto que as acompanha.

² Esta fórmula contém as iniciais das funções que se associava à publicidade – um anúncio deve atrair a *Atenção*, provocar *Interesse*, suscitar *Desejo* e desencadear a *Acção*. A primeira dessas funções, determinante para a consecução das seguintes, estava, nesta concepção tradicional, dependente da imagem.

Tentei, ainda, apresentar razões válidas para fundamentar a concepção de que por detrás das mais ousadas estratégias de criação da imagem publicitária se escondem as tradicionais figuras de retórica – metáfora, antítese, oxímoro, etc. Assim, estabelecendo para a análise da imagem as mesmas categorias que tradicionalmente são aplicadas para análise do texto verbal, concluí que o uso de procedimentos retóricos não é um exclusivo da linguagem verbal e se alarga ao domínio iconográfico.

Tornar o aluno num indivíduo consciente dos mecanismos subjacentes à concepção do anúncio publicitário implica ensiná-lo a ler as imagens, a compreender os seus códigos e os seus efeitos. Só através desta aproximação com as hodiernas formas de comunicação, a escola concorrerá para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflectida dos seus educandos, proporcionando-lhes um exercício esclarecido da cidadania e uma integração plena na sociedade em que se integram. São, de facto, estes alguns dos princípios enunciados nos novos programas de Português para o Ensino Secundário:

“Ao longo do ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar”³.

Mas não são apenas as imagens que concorrem para a eficácia da comunicação publicitária. Também as estratégias textuais da maioria dos anúncios, construindo-se sob implícitos e subterfúgios, concorrem, por um lado, para dissimular o estímulo e o apelo à compra e, por outro, para impor, sem que disso o leitor se dê conta, concepções e percepções do mundo. Estudar essas estratégias, pôr em relevo as “artimanhas” da persuasão e da convicção publicitária, verificar como essas estratagemas transformam um discurso comercial num discurso sedutor e agradável, resultará de um trabalho de análise sobre a língua e de descoberta da língua.

Este foi, pois, o aspecto desenvolvido no capítulo 2 da II Parte deste trabalho, no qual apliquei a *slogans* e/ou títulos de alguns anúncios publicitários uma análise retórico-estilística semelhante às análises tradicionalmente aplicadas aos textos literários. Concluí, a partir da diversidade de recursos que encontrei e que se manifestam aos mais diversos níveis (fónico, morfológico, sintáctico e semântico), que a exploração da plasticidade dos recursos da língua não é um exclusivo do texto literário e que, sendo assim, o anúncio publicitário é fundamental no ensino-aprendizagem da

³ Programa de Português do Ensino Secundário, homologado em Maio de 2001, pág.3.

língua, na medida em que faculta aos alunos um aprofundamento, um enriquecimento e uma consciência da língua, do seu funcionamento, das suas propriedades e da plasticidade dos seus recursos. A este propósito, recorro uma vez mais ao novo *Programa de Português* para o Ensino Secundário, no qual se salienta a importância da aprendizagem da língua, da reflexão sobre o seu funcionamento, da manipulação que sobre ela exerce o sujeito de aprendizagem, como meios de fomentar a adesão do aluno à língua, enquanto “*objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas*.”⁴. O desenvolvimento nos alunos desta atitude de descoberta da língua só poderá decorrer de um treino de explicitação da língua, de uma descoberta progressiva dos mecanismos que esta põe ao dispor de todos os sujeitos falantes quando dela se apropriam como meio de comunicação e, simultaneamente, como objecto de fruição e prazer.

O estudo do anúncio publicitário apresenta assim inúmeras mais-valias no âmbito do ensino da língua materna. De facto, como salientei no capítulo 1 da III Parte, o professor poderá, a partir dele, proporcionar ao seu público (crianças e jovens) o desenvolvimento não só de capacidades cognitivas e intelectuais, como também de capacidades afectivas, de autonomia pessoal, de inserção e participação na práxis social.

O desenvolvimento dessas competências levará, pois, os alunos a atingir duas das oito finalidades enunciadas nos novos documentos programáticos para o Ensino Secundário:

“– *Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;*”

“– *Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de Língua adequadas.*”⁵

O estudo do texto publicitário permite ainda o desenvolvimento de outra competência que, reiteradamente referida no programa citado, se mostra, nos nossos dias, fulcral no âmbito do ensino do Português – a competência comunicativa. Esta competência, entendida como a capacidade de compreender e produzir enunciados adequados a diferentes intencionalidades comunicativas, pressupõe que os alunos, enquanto ouvintes, leitores e produtores de textos com diferentes índoles e intenções,

⁴ Programa citado, pág. 3.

⁵ Programa citado, pág. 6.

tenham um conhecimento linguístico, gramatical e textual dessa multiplicidade de textos, mas também um conhecimento sociocultural e pragmático de todas as coordenadas envolvidas na esfera da sua produção (contexto comunicativo, intencionalidades e estratégias).

Assim, o desenvolvimento desta competência pressupõe, como sustentei na III Parte do meu trabalho, o estudo dos vários textos/discursos que se produzem dentro e fora da escola, assim como o estudo de códigos verbais, não verbais e ainda factores extralinguísticos que emergem no momento da actividade comunicativa. No anúncio publicitário, mais do que em qualquer outro texto, dialogam procedimentos verbais com outros sistemas iconográficos de comunicação, o que o tornará num objecto e meio privilegiado de aceder a vários parâmetros contextuais reguladores do uso da língua e de, assim, levar os alunos a compreender que os textos/discursos se actualizam e se ligam a situações socioculturais concretas.

Sustentando a ideia de que os anúncios publicitários não só aludem a produtos como também, e sobretudo, impõem uma determinada concepção do mundo, das relações humanas e da vida social, estou convicta de que o seu estudo, em todas as suas dimensões, estimula a criatividade e o sentido crítico do aluno, preparando-o para uma intervenção mais activa e reflectida na vida social e profissional. Deste modo, o estudo do texto publicitário concretiza uma grande finalidade que, enunciada e reiterada no novo *Programa de Português* do Ensino Secundário, é também uma finalidade transversal a todos currículos escolares: a educação para a cidadania. No *Relatório da Reunião do Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa*, a propósito da educação para a cidadania, afirma-se:

“A educação para a cidadania democrática [...] envolve um processo global e contínuo, visando introduzir a cidadania em todos os meios educativos numa visão concertada e interactiva” (*apud* Santos, M. Manuela, 2003: 49).

Foi, pois, consciente das finalidades e objectivos do ensino do Português, que apresentei, no capítulo final do trabalho, a planificação de uma unidade didáctica dedicada ao estudo do texto publicitário seguida dos respectivos guiões de aula. Nesses guiões tentei pôr em prática muitas das concepções teóricas apresentadas ao longo dos capítulos anteriores. Foi meu objectivo nas planificações propostas integrar e pôr em interacção um conjunto de actividades que pudessem conduzir ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências nucleares da disciplina – leitura, compreensão e

expressão oral, expressão escrita e funcionamento da língua. Sublinho que as sugestões de abordagem que apresentei ao longo dessas páginas não rejeitam a metodologia tradicional, constituem antes uma tentativa de alargamento das práticas já existentes. Estou convicta de que a imaginação, a criatividade e o saber de cada professor serão determinantes para dar corpo aos princípios metodológicos subjacentes a estas planificações.

Não quero dar por encerrada esta conclusão sem antes referir e sublinhar que, embora fundamental na didáctica da língua materna, o texto publicitário deverá ser apenas mais um tipo de texto, entre muitos outros, a integrar a aula de Língua. Nunca foi meu propósito menosprezar a obra literária ou equiparar a importância do seu estudo à do texto publicitário.

O texto literário, enquanto objecto estético e social, é de facto o tipo de discurso a valorizar na aula de língua materna. Para isso, o tratamento do texto literário deverá fazê-lo assumir um lugar que o relativize e instale correctamente na prática pedagógica; deverá, pois, estabelecer-se entre o texto literário e outros textos/discursos uma relação de inseparabilidade e complementaridade, não uma relação de “concorrência” ou conflito. De facto, só valorizando o estudo das várias materializações linguísticas se proporcionará ao aluno a consciência do funcionamento da língua, o desenvolvimento da competência comunicativa, o seu desenvolvimento sócio-afectivo e a assumpção plena da sua participação na comunidade de que faz parte.

Espero ter sido capaz de apresentar, no meu trabalho, fundamentos válidos para que a exploração do discurso publicitário, na aula de língua materna, não seja um tema fútil ou gratuito, mas um tema de descoberta: descoberta da língua, da pluralidade e da plasticidade dos seus recursos, dos sentidos implícitos e dos subentendidos dos textos/discursos, das estratégias de persuasão e convicção implícitas (resultantes, muitas vezes, da articulação imagem/texto), das dimensões sociais do uso da língua e das vertentes lúdico-afectiva e conflitual desse uso.

Estes são, na verdade, os temas e objectivos basilares da aula de Português que, se correctamente enunciados e desenvolvidos, proporcionam ao aluno o desenvolvimento das suas competências comunicativa, linguístico-discursiva, literária e metalinguística (consciencialização do funcionamento da língua).

Assim, e sem pretensão de apresentar uma obra acabada, concluo o que considero ser apenas uma primeira fase da minha investigação sobre este tema. Numa

segunda etapa, que espero vir a realizar, proponho-me resolver outras questões que, neste trabalho, ficaram em aberto e que a seguir explico.

No âmbito do ensino-aprendizagem do Português, o texto publicitário será, a meu ver, um óptimo ponto de partida conducente a outros empreendimentos linguísticos como, por exemplo, à leitura e escrita de outros textos, não literários ou literários.

A poesia cinética e visual, por exemplo, jogando com grafismos, tipos de letra peculiares, letras desalinhadas, etc., para sugerir ou imitar determinadas imagens, é aproveitada por muitos publicitários que dela tiram partido para aludir à natureza do produto publicitado ou aos seus efeitos (sabor, velocidade, ritmo). Os desenhos e as formas são um dos estratagemas da comunicação publicitária para estimular vários tipos de sensações – visuais, auditivas e até as gustativas. Assim, os anúncios que tiram partido deste recurso podem motivar o aluno para a leitura ou para a escrita de textos com características e sugestões semelhantes. Na verdade, não podemos esquecer que cabe ao professor, enquanto regulador das actividades na sala de aula, apresentar situações e criar cenários que estimulem a compreensão e a expressão, nomeadamente a escrita expressiva e lúdica.

Os temas ou motivos de um grande número de anúncios, assentando em conceitos como o amor, o pecado, a tentação ou a sedução poderão constituir motivação para o estudo de textos poéticos (como os de Camões ou de Almeida Garrett, para referir apenas dois autores contemplados nos programas oficiais).

Outra expansão a partir do texto publicitário, não menos pertinente e possível, consiste na análise do seu texto como motivação e preparação para a análise de textos argumentativos mais longos. Essa pequena parcela do anúncio, enquanto texto condensado com uma orientação claramente argumentativa, apresenta uma enorme força intencional de tipo argumentativo. Expandir essa força condensada construindo textos mais longos poderá ser um meio de levar os alunos a detectar características da macro-sequência argumentativa, numa tarefa de descoberta da organização textual, de reflexão sobre o papel fulcral dos conectores na construção dessa textualidade. Ainda no âmbito da organização textual, o discurso publicitário pode também proporcionar um ponto de partida para o estudo de macro-sequências de tipo narrativo ou descritivo.

Espero que a investigação que venha a desenvolver no futuro sobre o mesmo tema receba desta inúmeros ensinamentos. Do mesmo modo, é meu desejo que este trabalho, pelas pistas que abre, seja capaz de contagiar outros docentes e levá-los a desenvolver trabalhos de investigação-acção semelhantes.

BIBLIOGRAFIA

1. LIVROS E ARTIGOS CITADOS

AAVV.

- 1977 *Iº Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português, 1976 – Actas*, Lisboa.

AAVV.

- 1981 "Programas de Português: Algumas reflexões críticas" in *Palavras*, n.ºs 2,3.

AAVV.

- 2000 *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Outubro, 1998, Livraria Almedina, Coimbra.

AAVV.

- 2001 *A Linguística na Formação de Professores*, Actas do Colóquio A Linguística na Formação do Professor de Português, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Porto.

Adam, Jean-Michel

- 1975 "Enjeux d'une approche du discours publicitaire: notes sur un travail de recherche" in *Pratiques*, nº7/8, Metz, Cresef, 61-79.
- 1981 "Votez Mir Rose, achetez Giscard : analyses pragmatiques" in *Pratiques*, nº30, Metz, Cresef, 73-119.

Adam, Jean-Michel e Bonhomme, Marc

- 1997 *L'argumentation publicitaire*, Paris, Editions Nathan.

Adam, J. e Petitjean, A.

- 1981 "L'enseignement du français et l'analyse des discours non littéraires" in *Pratiques*, nº30, Metz, Cresef, 3-9.

Aguar e Silva, Vítor

- [1967] 1984 *Teoria da Literatura*, 6ª ed., Coimbra, Livraria Almedina.
- 1992 *Sinfonia da Palavra*, Porto, Ed. Asa.
- 2001 "O naufrágio de 'Os Lusíadas' no ensino secundário" in *Público*.
- 2002 "Há um tempo para formar o leitor" (entrevista) in *Palavras*, nº21, 7-21.

Alves, Dinis Manuel

- 2003 *Foi você que pediu um bom título?*, Coimbra, Quarteto Editora.

Amor, Emília

- [1993] 2003 *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*, Lisboa, Texto Editora.

Barthes, Roland

- [1963] 1985 "Le message publicitaire, revue et poésie" in *L'aventure semiologique*; trad. port. *A aventura semiológica*, Lisboa, Edições 70.
- 1964 "La Rhétorique de l'Image", in *Communications*, nº 4, Paris, Seuil, 40-50.

Cabral, Manuela

- 1994 " Avaliação e Escrita: um processo integrado" in *Pedagogia da Escrita / Perspectivas*, Coleção Linguística, n.º4, Porto, Porto Editora, 107-125.

Calado, Isabel

- 1994 *A Utilização Educativa das Imagens*, Porto, Porto Editora.

Carvalho, Amorim

- [1941] 1981 *Tratado de versificação portuguesa* (4ª ed.), Lisboa, Centro do Livro Brasileiro.

Ceia, Carlos

- 2001 "Reforma Curricular no Ensino Secundário – Acabar de vez com a Literatura" in *Jornal de Letras*.
- 2002 "O Fim do Estudo da Literatura no Ensino Secundário" in *Público*.

Coelho, Jacinto do Prado

- 1976 "Como ensinar literatura" in *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Bertrand, 58-66.
- 1984 "Conceito e Fronteiras do Literário" in *Colóquio Letras*, nº 80, 24-30.

Corral, Sánchez Luis

- 1991 *Retórica y sintaxis de la publicidad (Itinerarios de la Persuasión)*, Córdoba, Universidad de Córdoba.

Correia, João David Pinto

- 1977 "Para o estudo do texto não literário como auxiliar do ensino da Língua materna" in AAVV, *Actas do Iº Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, 31- 54.

Cunha, Celso e Cintra, Lindley

- 1984 *Nova gramática do português contemporâneo* (2ª ed.), Lisboa, Edições João Sá da Costa.

Dionísio, Maria de Lurdes da Trindade

- 2000 *A construção escolar de comunidades de leitores – Leituras do manual de Português*, Coimbra, Almedina.

Duarte, Inês

- 1996 "Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?", in *Formar Professores de Português, Hoje*, Lisboa, Ed. Colibri, 75-84.

Durand, Jacques

- 1971 "Les figures de rhétorique dans l'image publicitaire" in *Communications*, nº15, Paris, Seuil, 70-95.

Eco, Umberto

- [1977] 1991 *A theory of semiotics*; trad. esp. *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.

Ferreira, Júlia Lopes

- 1986 "A propósito de gramática" in *Palavras*, nº 9, 15-21.

Figueiredo, Olívia

- 2003 "Os tipos de texto na Reorganização e Revisão Curriculares", in Mello, Cristina et al. – *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*, SPDLL, Coimbra: Pé de Página, 329-335.

Fonseca, Fernanda Irene

- [1985] 1986 "Competência narrativa e ensino da língua materna" in *Palavras*, nº9, 6-10.
- 1987 "Ensino da Língua materna. Do objecto aos objectivos" in AAVV, *Actas do Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português*, Lisboa, ICALP, 314-326.
- 1994 *Gramática e Pragmática - Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*, Colec. Linguística, Porto, Porto Editora.
- 2000a "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura" in AAVV, *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Coimbra, Almedina, 37-45.
- 2000b "Da língua ao ensino do Português" in Bastos, Neusa (org.), *Língua Portuguesa: Teoria e Método*, São Paulo, IP-PUC, 11-27.

Fonseca, Fernanda Irene e Fonseca, Joaquim

- 1977a "Dimensões pragmáticas e sua exploração na didáctica da Língua Materna" in AAVV, *Actas do I Encontro Nacional para a investigação e ensino do Português*, Lisboa, 75-89.
- 1977b *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Almedina.

Fonseca, Joaquim

- 1992 "Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos", *Linguística e texto / discurso - Teoria, Descrição, Aplicação*, Lisboa, ICALP, 235-248.

Grunig, Blanche

- 1990 *Les mots de la publicité : l'architecture du slogan*, Paris, Presses du CNRS.

Grupo µ

- [1992]1993 *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*; trad. esp. *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra.

Ilari, Rudolfo

- 1973 "Nota prévia à edição portuguesa" in *Linguística e Ensino da Língua*, Coimbra, Livraria Almedina, 7-11.

Jackobson, Roman

- 1963 "Linguistique et Poétique" in *Essais de Linguistique Générale*, Paris, Éditions de Minuit, 209-248.

Joannis, Henri

- [1988] 1998 *Le processus de création publicitaire*; trad. port. *O processo de criação publicitária*, Mem Martins, Edições CETOP.

Lapa, M. Rodrigues

- 1984 *Estilística da Língua Portuguesa* (11ª ed.), Coimbra, Editora Coimbra.

Lausberg, Heinrich

- [1967] 1982 *Elementos de retórica literária* (3ª ed.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Lobo, Theresa

- 2001 *Cartazes publicitários – Coleccção da Empresa do Bolhão*, Lisboa, Ed. Inapa.

Lomas, Carlos

- 1996 *El espectáculo del deseo (Usos y formas de la persuasión publicitaria)*, Barcelona, Ediciones Octaedro.

Lopes, Maria de Fátima Carvalho

- 1984 "Linguística e ensino da Língua Materna" in AAVV, *Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses*, Lisboa, 244-256.

Martínez, Antonio Ferraz

- 1995 *El Langage de la publicidad*. Madrid, Arco Libros, S.L..

Mendes, Margarida Vieira

- 1977 "Sobre a prática do texto no ensino da Língua" in AAVV, *Actas do I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, 109-128.
- 1981 *Revista Palavras*, n.ºs 2/3, 1981, 92-104.
- 1992 "A educação literária no Ensino Básico. Novos Programas de Português e hábitos pedagógicos" in *O Professor*, nº26, 3ª série, 62-68.

Moisés, Massaud

- [1974] 1978 *Dicionário de Termos Literários*, São Paulo, Editora Cultrix.

Moita, Maria das Mercês

- 1989 "O ensino da Língua Portuguesa no actual contexto escolar - alguns defeitos; muitas esperanças" in *Seara Nova*, n.º 21, Jan./Fev., 27-29.

Mouralis, Bernard,

- [1975] 1982 *Les contre-littératures*; trad. port. *As Contraliteraturas*, Coimbra, Livraria Almedina.

Neves, Dulce Raquel e Oliveira, Manuel de Oliveira

- 2001 *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas sociais*, Col. Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa.

Obder de Baubeta, Patrícia Anne

- 1995 "Pecado, sedução e tentação: o discurso publicitário actual" in *Discursos- Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, nº 10, Maio, Lisboa, Universidade Aberta, 95-120.

Paz, Olegário e Moniz, António

- 1997 *Dicionário breve de termos literários*, Lisboa, Editorial Presença.

Peytard, Jean

- 1975 "Linguistique et pédagogie des discours" in *Littérature - Enseigner le Français*, Paris, Larousse e Département de littérature française de l'université de Paris VIII, 33-40.

Peytard, Jean e Porcher, Louis

- 1975 "Pour un enseignement du non-littéraire" in *Langue Française*, textes et discours non littéraires, n.º28, Dez. 1975, Larousse, Paris VI, 3-5.

Péninou, Georges

- [1972] 1976 *Intelligence de la publicité. Étude sémiotique*; trad. esp. *Semiótica de la publicidad*, Barcelona, Editorial Gustavo Gilli.

Pinto, Alexandra Guedes

- 1997 *Publicidade: Um discurso de sedução*, Colecção Linguística nº7, Porto, Porto Editora.

Kayser, Wolfgang

- [1948] 1985 *Análise e interpretação da obra literária* (7ª ed.), Coimbra, Arménio Amada Editora.

Reis, Carlos

- 1981 *Técnicas de análise textual* (3ªed.), Coimbra, Almedina.
1995 *O conhecimento da literatura*, Coimbra, Almedina.

Reis, Carlos e Lopes, Ana

- 1996 *Dicionário da narratologia*, Coimbra, Almedina.

Rodrigues, Adriano Duarte

- 1987 "Tendências actuais da publicidade" in *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº5, Lisboa.

Saraiva, Arnaldo

- 1995 "O conceito de literatura marginal" in *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, n.º 10, Universidade Aberta, 15-23.

Santos, Maria Manuela Novais

- 2003 *A educação para os media no contexto educativo*, Lisboa, Ministério da Educação.

Sena, Jorge

- 1989 *Vinte e sete ensaios*, Círculo de Leitores.

Tasca, Norma

- 1977 "O texto entre a teoria e a prática" in AAVV, *Actas do I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, 129-145.

Todorov, Tezevetan

- [1973] 1986 *Poétique*; trad. port. *Poética*, Lisboa, Editorial Teorema.
[1978] 1981 *Les genres du discours* ; trad. port. *Os géneros do discurso*, Colecção Signos, n.º34.

Verdelho, Evelina

- 1977 "Expressão escrita em Língua Materna" in AAVV, *Actas do 1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, Lisboa, 157-184.

Victoroff, David

1978 *La publicité et l'image*. Paris, Éditions Denoel.

Vieira de Castro, Rui

1995 *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*, Braga, Universidade do Minho.

Vilela, Graciete

1994 "Metamorfoses no ensino da escrita – leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas" in *Pedagogia da Escrita / Perspectivas*, Coleção Linguística, n.º4, Porto, Porto Editora, 45-77.

2. TEXTOS DIVERSOS**2.1. Legislação e Programas**

1962 – *Programas do Ensino Liceal* (Aprovados pelo Decreto n.º 39 807, publicado no "Diário do Governo" nº 198, 1ª série, de 7 de Setembro de 1954), Lisboa, Imprensa Nacional.

1966 – *Programas do Ensino Profissional, Industrial e Comercial* (Aprovados pela Portaria n.º 13 800, de 12 de Janeiro de 1952), Lisboa, Imprensa Nacional.

1967 – Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967.

1968 – *Programas para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (Aprovados pela Portaria nº 23 601 de 9 de Setembro de 1968), Coimbra, Livraria Almedina.

1972 – Circulares 2ª Rep., Série A, n.º 3/72 e 4/72, 14 de Julho de 1972.

1974 – *Português – Ensino Técnico, Programa para o ano lectivo 1974-1975*, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

1975 – *Programas de Português*, (Sétimo ano de escolaridade – 1º ano do Curso Secundário Unificado), Ministério da Educação e Investigação Científica, Lisboa.

1976 – Despacho nº 187-8/76 – D. República nº 168, II Série de 20/07/76.

1976 – Despacho nº 206/76 – D. República nº 322, II Série de 30/07/76.

1978 – *Programa do Curso Secundário Unificado – Reestruturação dos Programas de Português*, (7º, 8º 9º anos de escolaridade), Ministério da Educação e Cultura, Direcção Geral do Ensino Secundário, Lisboa.

1979 – *Programa de Português*, Curso Complementar, 10º e 11º ano, Área D, Ministério de Educação e Cultura - Direcção Geral do Ensino Secundário.

1980 – *Programa Português, Curso Geral Unificado*, 7º, 8º e 9º anos, Ministério da Educação e das Universidades, Lisboa.

1989 – Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto

1991 – *Programas de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo, Ministério da Educação, Lisboa.

1991– *Português – Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário*, Ministério da Educação, Lisboa.

1995 – *Orientações de Gestão do Programa de Português B, com Proposta de Guião Exemplificativo*.

1997 – *Português A e B*, 10º, 11º e 12º anos, Ministério da Educação, Lisboa.

2001 – *Programas de Português – 10.º ano dos Cursos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curriculares, (Homologados em Maio de 2001), in (<http://www.des.min-educ.pt/>).

2002 – *Programas de Português – 11º e 12º anos Cursos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curriculares, (Homologados em Março de 2002), in (<http://www.des.min-educ.pt/>).

2002 – Decreto-Lei nº 156/2002 de 20 de Junho.

2.2. Manuais escolares

1961 – *Portugal Imperial - Leituras para o Ensino Técnico e Profissional*, Santos Pinheiro, 2ª ed., Lisboa, Liv. Bertrand.

1966 – *Selecta Literária* (volume II), Júlio Martins e Jaime da Mota, 6ªed., Livraria Didáctica.

1979 – *Textos de Língua Portuguesa - Curso Complementar áreas A-B-C-E*, vol. I (3ªed), Júlio Martins et alii, Didáctica Ed..

1982 – *Palavras dos Outros*, Maria Olga Azeredo et alii, Porto, Porto Editora, 2ª reimp. da 2ªed..

2002 – *Plural* (7º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico), Elisa Costa Pinto e Vera Saraiva Baptista, Lisboa, Lisboa Editora.

2.3. Outros Textos

"Acabar de vez com a literatura", JL, 16 de Maio de 2001.

"Lusíadas fora de secundário", *O Independente*, 10 de Agosto de 2001.

"O Naufrágio da Literatura", *Público*, 14 de Agosto de 2001.

"O "naufrágio" de "Os Lusíadas" no ensino secundário", *Público*, 1 de Setembro 2001.

"A Literatura expulsa do secundário", *Público*, 14 de Dezembro de 2002.

2.4. Sites da Internet

Associação de Professores de Português, Proposta de Programas de Língua Portuguesa - Parecer da APP, Dezembro de 2000.
(<http://www.app.pt/pareceres/p12.html>)

Associação de Professores de Português, Proposta de Programas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário - Parecer da APP, Setembro de 2001.
(<http://www.app.pt/pareceres/p15.html>)

Departamento de Linguística Geral e Românica da faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Parecer – Reforma do Ensino Secundário – Linhas Orientadoras da revisão curricular, Janeiro de 2003.
(http://www.fl.up.pt/dlgr/parecer_RES.htm)

Direcção da Associação de Professores de Português, Parecer da APP sobre os manuais de Português B, do 10º ano, 14.10.2003.
(<http://www.app.pt/pareceres/p26.html>)

Lugrin, Gilles et Pahud, Stephanie

2001– “Les rapports texte/ image : Une relecture de l’article ‘Le texte et l’image’ de Laurence Bardin.” in *Fédération Romande de Publicité (FRP), Comm In* (magazine d’information des professionnels de la communication), nº 20.

(<http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication20.htm>).

Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curriculares, *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, Homologação Maio de 2001 (10º ano), Março de 2002 (11º e 12º anos).

(<http://www.des.min-educ.pt/>)

Reforma do Ensino Secundário – Parecer da FNE, 14.11.2003.

(http://www.fne.pt/Centro/Parec_RefEnsSecund.html)

Santos, Delfim, Retórica e Publicidade

(<http://www.delfim.info/retorica/metdol.htm>)

A N E X O S

A N E X O I

QUADROS

QUADRO 1

PROGRAMAS CONCEBIDOS PARA A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Identificação do Programa	Data de aprovação	Ano lectivo de entrada em vigor	Ano e ciclo a que se destina
---------------------------	-------------------	---------------------------------	------------------------------

<i>Programas do Ensino Profissional, Industrial e Comercial</i>	Aprovados pela portaria n.º 13 800, de 12 de Janeiro de 1952	1952 -1972	
<i>Programas do Ensino Liceal - Língua e História Pátria</i>	Aprovados pelo Decreto n.º 39 807, de 7 de Setembro de 1954	1954 - 1972	1º ciclo - 1º e 2º ano 2º ciclo - 3º, 4º e 5º ano 3º ciclo - 6º e 7º ano

**REFORMA EDUCATIVA – UNIFICAÇÃO DO 1º CICLO DO ENSINO LICEAL
E DO CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO TÉCNICO**

<i>Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES)</i>	Portaria nº 23 601 de 9 de Setembro de 1968	1968/69	1º e 2º ano do 1º ciclo
<i>Ensino técnico secundário – Programa da disciplina de Português (Ajustamentos ao Programa de Português do Curso Geral de Comércio aprovados pela portaria n.º 13 800, de 12 de Janeiro de 1952)</i>	Documento s/d	1970 ?	1º, 2º e 3º ano
<i>Instruções para adaptação do Programa de Português, em vigor até agora no 3º ano do 2º ciclo, aos alunos que iniciaram os estudos liceais em 1970-71</i>	Documento s/d	1970/71	3º ano do 2º ciclo
<i>Programas</i>	A ensaiar ao abrigo do Decreto-lei 47 587, de 10/03/67	1972	1º ano após o actual 1º Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
<i>Programas de Português Ensino técnico</i>		1974/1975	

REFORMA EDUCATIVA – UNIFICAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

<i>Programas Secundário Unificado - (CSU)</i>	A ensaiar ao abrigo do Decreto-lei 47 587, de 10/03/67	1974/1975	1º ano do Curso Secundário Unificado (7º ano de escolaridade)
<i>Programas Curso Unificado do Secundário Unificado</i> (surge um bloco para os três anos reestruturado)	Despacho do SEEBS de 28-07-78 Circular L/T/ES nº. 51/78	1978/1979	7º, 8º e 9º ano
<i>Programas para o Curso Geral Unificado</i> (novas modificações) (substitui o programa dos cursos gerais nocturnos)	Homologado pelo despacho do SEE 10.07.80 Ofício- Circular n.º 194/82 de 4 de Novembro de 1982	1980/1981 1982/1983	Curso Geral Unificado (7º, 8º e 9º anos) Alunos dos cursos gerais nocturnos
<i>Programas para o Curso Complementar</i> – (10º ano de escolaridade) Formação Geral Áreas A, B, C, E	Homologação Despacho do SEEBS de 14-08-1979	1979/1980	10º ano
<i>Programas para o Curso Complementar</i> – (11º ano de escolaridade) Formação Geral Áreas A, B, C, E	Homologação Despacho do SEEBS de 20-08-79	1979/1980	11º ano
<i>Programas para o Curso Complementar</i> - (10º e 11º anos de escolaridade) Formação Geral Áreas D	Homologação Despacho do SEEBS de 20-08-1979	1979/1980	10º ano

REFORMA EDUCATIVA DE 1986

<i>Programa Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume II</i>	Aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2ª Série, nº 188, de 17 de Agosto.	1991/92	Ensino Básico 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos)
<i>Programas Português A e Português B</i>	Aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2ª Série, nº 188, de 17 de Agosto.	1991	10º, 11º e 12º anos de Português A 10º, 11º e 12º anos de Português B
<i>Português A e B – Programas</i> (Janeiro de 1997) (ajustamentos aos programas anteriores)		1996/1997	10º, 11º e 12º anos de Português A 10º, 11º e 12º anos de Português B
<i>Programa de Português</i>	Homologados em Maio de 2001 (10º ano) e Março de 2002 (11º ano)	2003/2004 (10º ano) 2004/2005 (11º ano)	10º, 11º e 12º anos de Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos

QUADRO 2

A “Leitura” e a “Escrita” nos Programas Oficiais de Português

PROGRAMAS	LEITURA	ESCRITA
<i>Programas do Ensino Profissional, Industrial e Comercial</i> (1952)	Texto literário Exemplos de "boa leitura"/ "louçanias de estilo que deixaram em suas obras os melhores escritores de Portugal, antigos e modernos"	. Composição . Cartazes, anúncios, reclamos Relatórios, requerimentos, jornal da turma, jornal do ano, entrevista a padrões
<i>Programas do Ensino Liceal</i> (1954)	Texto literário "Textos escolhidos segundo o critério estético, e graduados pelos anos sucessivos da frequência"	. Ditado, exercícios de vocabulário e redacção
<i>Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário</i> (1968)	Texto literário (textos curtos de sentido completo e claro, de escritores modernos, incluindo Brasileiros)	"Composição e outros exercícios" - Redacção livre e orientada, resumos, reprodução de textos, composição de pequenos diálogos "Tarefas maiores" - Reportagens, entrevistas, relatórios, correspondência escolar, jornais da turma, anuário, monografias, imprensa escolar e regional, trabalhos de ficção (este segundo grupo destinava-se a actividades circum-escolares)
<i>Programas do Ensino Liceal</i> (1970/71)	(prescreve-se o recomendado no programa do ciclo anterior)	. Redacção . Relatórios, reportagem, intercâmbio epistolar, artigos a publicar no jornal, contos originais, monografias
<i>Programas dos Cursos Gerais do Ensino Técnico</i> (1971/72)	Texto literário 1º ano "trechos em prosa ou verso de obras literárias de autores portugueses dos séculos XIX e XX, sendo vantajoso que esses textos sejam seleccionados seguindo uma ordem cronológica de autores e épocas literárias" 2º ano Romantismo: Garrett , Herculano Realismo: Eça de Queirós, Fialho ou Trindade Coelho, Antero, Cesário Verde Tendências contemporâneas: Nobre, Pessanha, Pessoa, etc Raúl, Aquilino e outros prosadores mais recentes 3º ano Poesia trovadoresca e palaciana, Fernão Lopes, Gil Vicente, Camões,	Comum aos três anos do ciclo: Composição escrita Redacção de relatórios, requerimentos, cartas particulares 3º ano: Correspondência comercial muito simples

	João de Barros, Fernão Mendes Pinto, Francisco Rodrigues Lobo, Padre António Vieira etc Bocage.	
<i>Programas de Português Ensino Técnico (1974/75)</i>	Texto literário (seleccionados por temas e alheios à diacronia ou autores)	“Escrever sobre o que pensa e o que sente” Notícia de jornal, comunicado
<i>Programas do Curso Secundário Unificado (1975)</i>	7º ano Textos de proveniência múltipla: trabalhos de alunos, imprensa, publicidade, selectas e obras completas"	"Processos (1) e Técnicas (2)" (1): "elaboração" - registos, actas, relatórios, sumários, recortes e resumos (2): "realização" - cartas, exposições e requerimentos "redacção" - composições livres (poesia, conto, dramatização)
<i>Programas do Curso Unificado do Ensino Secundário (1978)</i>	7º ano mantém-se o enunciado no programa anterior 8º ano Textos extraídos de jornais, revistas, circulares, panfletos, anúncios publicitários e "graffiti" A escolha de contos, lendas ou novelas [para leitura integral] terá sempre em conta o gosto e o nível etário dos alunos. 9º ano Textos literários de autores portugueses perspectivados pela diacronia - obra integral, narrativa ou dramática, de autor moderno ou contemporâneo a escolher, uma obra integral de Gil Vicente, fragmentos d' <i>Os Lusíadas</i> Comum aos três anos do ciclo: Leitura de uma a duas obras integrais a seleccionar a partir de uma lista de sugestões	7º ano <u>Conteúdos:</u> "Estímulos e processos de criação de textos" (prosa e poesia) <u>Sugestões de act. e meios:</u> "Reprodução de textos com tempo limitado" (resumos, recontos, etc.); composição de legendas e títulos expressivos, esquemas e diagramas; actas, circulares e requerimentos; transformação de um texto narrativo em dramático; modificação de um texto por alteração do ponto de vista do narrador; preenchimento de fichas de leitura 8º ano <u>objectivo:</u> "Criar textos no domínio do literário" ao que correspondem nas <u>Sugestões de actividades e meios:</u> "Produção de texto subordinado a tema; Produção de texto livre". 9º ano <u>Sugestões de actividades e meios:</u> "Análise e produção de textos no domínio do literário", "Produção de relatórios em linguagem precisa"
<i>Programas do Curso Geral Unificado (1980)</i>	7º ano "textos extraídos de obras portuguesas [dos séculos XIX e XX] elucidativas de todas as formas naturais da literatura, incluindo os vários modos de representação da narrativa" Leitura integral de uma obra a seleccionar de entre seis propostas. 8º ano "Consideram-se pertinentes as observações feitas relativamente ao ano anterior. Há apenas que ajustá-las aos objectivos enunciados." Leitura integral de uma obra a seleccionar de entre seis propostas. 9º ano Camões lírico (sonetos, redondilhas e uma canção), o que o professor	7º ano redacção escolar -

	entender de autor ou autores do séc. XVII, Bocage (sonetos), estâncias d' <i>Os Lusíadas</i> discriminadas, <i>Auto da Barca do Inferno</i> de Gil Vicente e um conto, lenda, novela ou reportagem, para análise integral obrigatória, a seleccionar de entre os cinco volumes indicados	
<i>Programas do Curso Complementar áreas A-B-C-E</i> (1979)	10º ano "Textos não literários (orais e escritos) - artigos de jornal, comentários, dissertações exposições, etc." "Textos literários (fragmentos e obra integral) - a seleccionar de entre os que figuram na lista de autores e obras /.../ e que correspondam a diferentes tipos de discurso - narrativo em prosa, narrativo em verso, lírico e dramático.) 11º ano Textos literários perspectivados pela diacronia (dos textos medievais até Cesário Verde, Fernando Pessoa, terminando com "algumas tendências do século XX")	10º ano "Produção": requerimento, carta, relatório, exposição "Transformação": alteração do ponto de vista do narrador, inclusão de descrição ou diálogo no texto narrativo, etc "Criação": textos no domínio do literário que exemplifiquem vários tipos de discurso 11º ano Texto síntese, correspondência (resposta a anúncio, petição de emprego), currículo, memorandum, relatório, exposição, dissertação
<i>Programas para o Ensino Básico</i> (1991)	"Leitura Orientada" Comum aos três anos do ciclo: Texto narrativo, texto dramático, texto poético e "outros textos"; selecção de três a cinco obras integrais (7º e 8º) e duas ou três (9º ano) 7º ano "Outros textos": notícia, banda desenhada, texto publicitário, símbolos de prevenção, rótulos e etiquetas. 8º ano "Outros textos": notícia, banda desenhada, texto publicitário, instruções várias, textos de outras áreas do saber. 9º ano "Outros textos": notícia, banda desenhada, críticas a espectáculo, textos de outras áreas do saber; uma peça de Gil Vicente e leitura de estrofes seleccionadas d' <i>Os Lusíadas</i>.	Escrita: A) "Escrita expressiva e lúdica" Comum aos três anos do ciclo: . cartas (motivadas por projectos de correspondência interescolar), narrativas ou textos dramáticos, textos com características poéticas, etc. B) "Escrita para apropriação de técnicas e modelos" Comum aos três anos do ciclo: Carta, resumo, guião de entrevista, texto narrativo em prosa, episódio (real ou imaginário), biografia e autobiografia 8º e 9º anos . notícia, texto de opinião, crítica e carta de reclamação 9º ano . exposição (breve)
<i>Programas Português B</i> (1991)	<i>Leitura metódica</i> Textos literários (agrupados segundo os modos naturais da literatura e discriminadas obras/autores para cada ano do ciclo) <i>Leitura extensiva</i> Textos de natureza, proveniência e finalidade diversificada susceptíveis	<i>Escrita expressiva e criativa</i> <i>Escrita para apropriação de técnicas e modelos diversificados</i> "textos de estrutura simples" - redução e redacção informativa: contracção

	de agirem intertextualmente com os seleccionados para leitura obrigatória Textos não literários / Textos paraliterários (não há qualquer especificação no concenrente ao tipo de textos, apenas se sugerem algumas estratégias conducentes à sua exploração na situação de aula.)	e resumo; redução e redacção apreciativa: síntese e o relatório. "textos de estrutura complexa" - exposição e dissertação
<i>Programa Português B</i> (ajustamentos de 1996)	<i>Leitura metódica</i> "os marcos mais significativos da nossa história Literária" - autores e obras distribuídas do mais antigo para o mais recente pelos três anos do curso, com vista a proporcionar uma visão diacrónica, ainda que sumária. (Reduz-se agora o número de textos para leitura obrigatória.) <i>Leitura extensiva</i> Não se registam alterações, relativamente ao preconizado no programa de 1991. Estes textos deverão interagir com os outros intertextualmente, em relações de similitude, contraste ou explicitação, reflectindo as mesmas temáticas.	Não são feitas alterações significativas, apenas a dissertação é substituída por "recensão de livros", no 11º ano
<i>Programa de Português – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos Homologados em Maio de 2001 (10º ano) e Março de 2002 (11º ano)</i>	10º ano <i>Leitura</i> . O verbal e o visual – a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (informativa e explicativa) Textos: . Textos informativos diversos: – declaração – requerimento – contrato – regulamento – relatório – verbetes de dicionários e enciclopédias – artigos científicos e técnicos . Textos de carácter autobiográfico – memórias, diários, cartas. da carta funcional à carta intimista – Leitura literária: textos literários de carácter autobiográfico . Camões lírico	10º ano Textos: . Declaração . Requerimento . Carta (formal e informal) . Resumo de textos informativo-expositivos . Síntese de textos informativo-expositivos . Textos narrativos e descritivos: . Relatório . Reconto . Relato de vivências/experiências . Descrição/Retrato . Textos expressivos e criativos

	. Textos expressivos e criativos – Leitura literária: poesia lírica . Poetas do séc.XX . Textos dos media – artigos de apreciação crítica (sobre exposições, espectáculos, televisão, livros, filmes) – crónicas – leitura literária: crónicas literárias . Textos narrativos e descritivos – Leitura literária: contos/novelas de autores do séc. XX (seleccionar dois contos/novelas, um/uma de literatura portuguesa/literaturas de língua portuguesa e um/uma da literatura universal) . Textos para leitura em regime contratual 11º ano . O verbal e o visual – a imagem fixa e em movimento . funções da imagem (argumentativa e crítica) Textos: . Textos informativos diversos – artigos científicos e técnicos – comunicado – reclamação – protesto . Textos dos media – artigos científicos e técnicos – artigos de apreciação crítica (sociedade, economia, política, cultura) – publicidade . Textos argumentativos/expositivo-argumentativos . textos argumentativos/ expositivos-argumentativos (discursos políticos, ...) – Leitura literária: <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, Pº António	11º ano - Textos . Comunicado . Reclamação/Protesto . Resumo de textos expositivo-argumentativos . Síntese de textos expositivo-argumentativos . Textos de apreciação crítica . Textos argumentativos/ expositivo-argumentativos
--	---	---

	Vieira (excertos) . Textos de teatro – Leitura literária: <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett (leitura integral) . Textos narrativos e descritivos – Leitura literária: um romance de Eça de Queirós (leitura integral) . Textos líricos – leitura literária: poesia de Cesário Verde . Textos para leitura em regime contratual	
--	--	--

QUADRO 3

Textos recomendados para leitura nos Programas Oficiais

7º Ano / Ensino Básico (ou equivalentes)

	1952	1954	1970	1971	1974 a)	1974b)	1975	1978	1980	1991
Anúncios publicitários										•
Artigos jornal							•	•		
Banda desenhada										•
Biografia										•
Comunicados						•				
Contos		•	•				•	•		
Etiquetas										•
Frase publicitária							•	•		
Graffiti										•
Notícia de jornal						•				•
Obras completas					•		•	•	•	•
Rótulos										•
Símbolos de prevenção										•
Trabalhos de alunos							•			
Trechos em prosa ou verso	•	•	•	•	•	•	•	•		•

- a) Programa do Ensino Liceal
- b) Programa do Ensino Técnico

QUADRO 4

Textos recomendados para actividades de escrita nos Programas Oficiais**7º Ano / Ensino Básico (ou equivalentes)**

	1952	1954	1970	1971	1974a)	1974b)	1975	1978	1980	1991
Actas							•	•		
Anuários	•									
Anúncios	•									
Artigos jornal			•							
Autobiografia										•
Biografia										•
Cartas				•			•			•
Cartazes	•							•		
Circulares								•		
Composição	•	•		•			•			
Comunicado						•				
Contos originais			•							
Comentários										•
Ditado*		•								
Entrevistas	•									
Exercícios de vocabulário*		•								
Exposições							•			
Guião de entrevista										•
Jornal da turma	•		•							
Jornal do ano	•		•							
Intercâmbio epistolar			•							
Memoriais	•			•						
Monografias			•							
Notícia de jornal						•				
Poesia										•
Reclamos	•									
Recontos					•			•		
Redacção		•	•						•	
Relatórios	•		•	•			•			
Registos					•		•			
Reportagens			•							
Reprodução de textos		•								

	1952	1954	1970	1971	1974 ^{a)}	1974 ^{b)}	1975	1978	1980	1991
Requerimentos	•			•			•	•		
Resumos		•			•		•	•		•
Textos dramáticos										•
Transformação de narrativos em dramáticos										•

- a) Programa do Ensino Liceal
- b) Programa do Ensino Técnico

QUADRO 5

Textos recomendados para leitura nos Programas Oficiais

10º Ano Ensino Secundário / Cursos Tecnológicos (ou equivalentes)

	1954	1971	1974	1979	1991	1996	2001
Artigos científicos e técnicos							•
Artigos de apreciação crítica							•
Artigos de jornal				•			
Cartas							•
Contos originais					•	•	
Contos tradicionais					•	•	
Contratos							•
Crónicas							•
Declarações							•
Dissertações				•			
Exposições				•			
Poesia			•	•	•	•	
Prosa			•	•	•	•	
Relatórios							•
Regulamentos							•
Requerimentos							•
Textos literários	•	•	•		•	•	•
Textos não literários			•				
Verbetes de dicionários e enciclopédias							•

QUADRO 6

Textos / actividades recomendadas para práticas de escrita nos Programas Oficiais

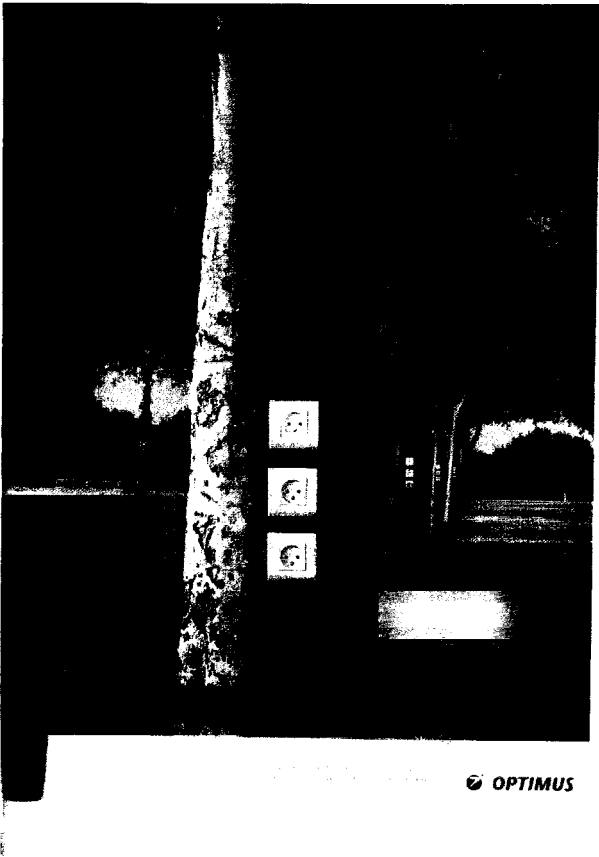
10º Ano Ensino Secundário / Cursos Tecnológicos (ou equivalentes)

	1954	1970	1971	1974	1979	1991	1996	2001
Anúncios								
Cartas			•		•			•
Cartazes								
Composição	•		•			•		
Comunicado				•				
Contos originais		•						
Contracção						•		
Correspondência comercial			•					
Declaração								•
Descrição								•
Entrevistas								
Exercícios de vocabulário*								
Exposições					•	•		
Jornal da turma								
Intercâmbio epistolar		•						
Notícia de jornal				•				
Recontos								•
Redacção	•	•						
Relato de vivências/experiências								•
Relatórios		•	•		•			•
Reportagens		•						
Requerimentos			•		•			•
Resumos						•		•
Síntese						•		•
Textos de intervenção na vida escolar						•	•	
Textos expressivos e criativos								•

* Embora não podendo ser considerados textos, mas sim actividades de escrita, estes itens surgem enunciados no programa para desenvolver a expressão de escrita dos alunos.

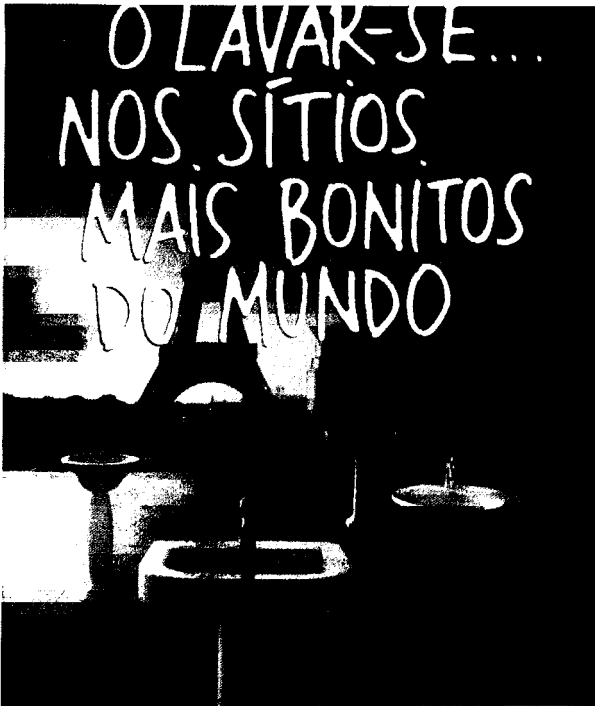
A N E X O II

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS



1. A ausência de uma sequência lógica é obtida na imagem graças ao **anacoluto**.

2. O anúncio, recorrendo a uma **antítese**, entre espaço público vs espaço privado, realça o que de belo e surpreendente existe no objecto publicitado – as peças sanitárias.



Clique de se ver o programa da Duravit, fabricante líder de linhas de primeira qualidade para salas de banho. Cerdas, lavatórios, misturadores e acessórios para sala de banho que vão do clássico ao moderno. Os melhores resultados obtidos em concursos de arquitetura como PH&PS Starck, P&P para interiores, P&P para exteriores e Duravit Portugal, Rua Silva Lobo, Alameda, 3745-043 Setúbal. Tel: 21 45607100, e-mail: duravit@duravit.pt

DURAVIT
LIVING BATHROOMS

Um esquentador potente ou é grande ou é...
...o novo **miniMAXX**
da JUNKERS!

miniMAXX
Mínimo Espaço
Máxima Potência

**Conforto
para a vida**

Nos novos **miniMAXX** da Junkers você encontra uma gama completa de esquentadores de 11, 14 e 18 litros, com todas as características dos esquentadores que você conhece, menos 24% do espaço: inteligentes ou com hidrogenador, os **miniMAXX** são os mais modernos do mercado.

JUNKERS
Grupo Bosch

www.junkers.pt
Tel: 218500000
Fax: 218500161

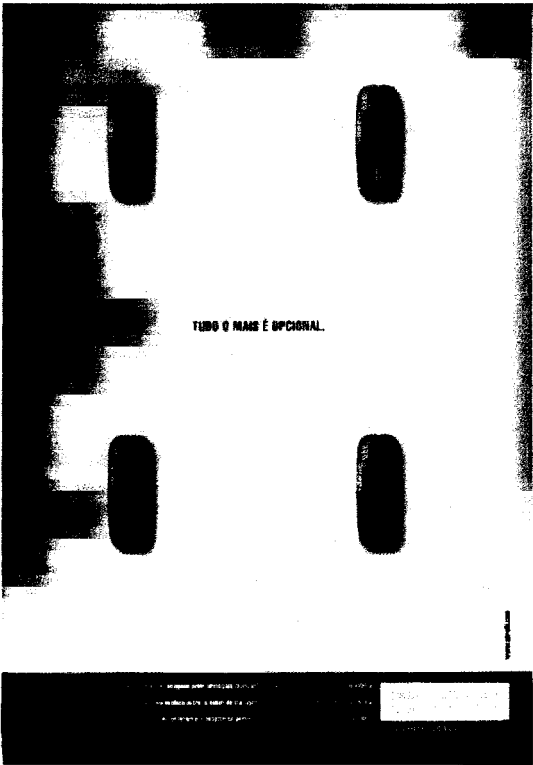
3. O objecto publicitado surge em paralelo com outro da mesma marca ou de marca anónima. A *antítese* resulta da desproporção do tamanho de um e de outro.

4. No anúncio sobressaem duas imagens: a primeira, sem cor, recria um cenário do antigamente; a segunda, a cores, apresenta uma situação actual onde sobressai o objecto publicitado. A *antítese* passado/desconforto vs presente/conforto resulta da utilização do produto.

Deixe de tremer de
frio no Inverno.

Gás Natural.
Experimente um novo conforto.

Portgas

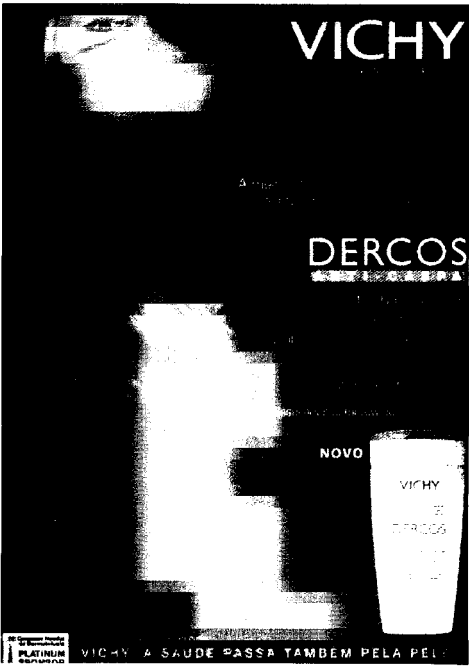


5. Apesar de parecer uma imagem fantástica, graças à *elipse*, o leitor constatará que o objecto comercial do anúncio não é o carro, mas apenas os pneus.



6. Na imagem, a ostentação do objecto publicitado resulta de uma *hinerholização*.

7. Na imagem, a *inversão* visa provar que há vestígios de caspa.



As Vantagens estão bem patentadas

Foi há 100 anos que a Miele desenvolveu a primeira máquina de lavar roupa. Desde então introduziu diversas inovações. Hoje apresenta um novo tambor patentado com estrutura de favos.

Durante a lavagem forma-se entre a roupa e a parede do tambor uma película de água sobre a qual a roupa desliza suavemente, permitindo um tratamento ainda mais delicado.

Mas ainda existem outras exclusividades na Série 400: programas mais curtos, redução do consumo de água para 4,5 l.

velocidade até 1.800 r.p.m. na centrifugação e os certificados programas específicos para lã e sedas.

Essas são algumas das vantagens, que como muitas outras, fazem da Miele a marca preferida de quem exige superior qualidade.

Nova Série 400
Tambor patentado - Estrutura de favos

Miele
Sempre melhor

Miele Portuguesa, Lda - Lisboa - Tel: 214 246 140 Fax: 214 246 100 Porto - Tel: 228 152 814 Fax: 228 103 005 Faro - Tel: 284 823 779 Fax: 284 812 744 Miele Alemanha: 089 200 867 Miele Espanha: 91 40 40 40 Miele Itália: 02 76 76 76 76 Miele França: 01 69 69 69 69 Miele Reino Unido: 0181 515 1515 Miele Suíça: 011 222 222 222 Miele Áustria: 01 222 222 222 Miele Bélgica: 02 222 222 222 Miele Holanda: 020 222 222 222 Miele Dinamarca: 045 222 222 222 Miele Noruega: 022 222 222 222 Miele Suécia: 08 222 222 222 Miele Finlândia: 09 222 222 222 Miele Grécia: 01 222 222 222 Miele Turquia: 02 222 222 222 Miele Espanha: 91 40 40 40 Miele Itália: 02 76 76 76 76 Miele França: 01 69 69 69 69 Miele Reino Unido: 0181 515 1515 Miele Suíça: 011 222 222 222 Miele Áustria: 01 222 222 222 Miele Bélgica: 02 222 222 222 Miele Holanda: 020 222 222 222 Miele Dinamarca: 045 222 222 222 Miele Noruega: 022 222 222 222 Miele Suécia: 08 222 222 222 Miele Finlândia: 09 222 222 222 Miele Grécia: 01 222 222 222 Miele Turquia: 02 222 222 222

8. A flor, inserida no tambor da máquina, permite a expressão visual de uma propriedade abstracta do objecto – a delicadeza. Esta é apenas uma das funções da *metáfora* na imagem publicitária.



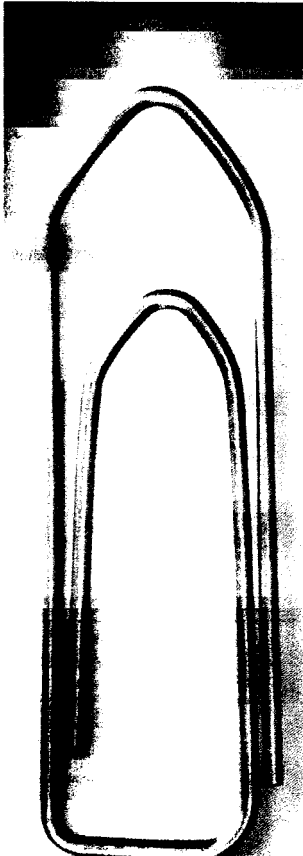
**RESTA SABER
O QUE VAI FAZER
COM TANTA ENERGIA...**

*Ideal para começar bem o dia,
Ovomaltine é um saborosa
fortificante que lhe dá energia mais
saudável e de longa duração.
Nutricionalmente rica, a sua fórmula
com base no malte, reúne glúcidos,
proteínas, vitaminas e 3 minerais.*



ENERGIA E VITALIDADE PARA TODA A FAMÍLIA.

9. Eis a energia que resulta da utilização do produto!
Outro tipo de metáfora.



Simplesmente Genial



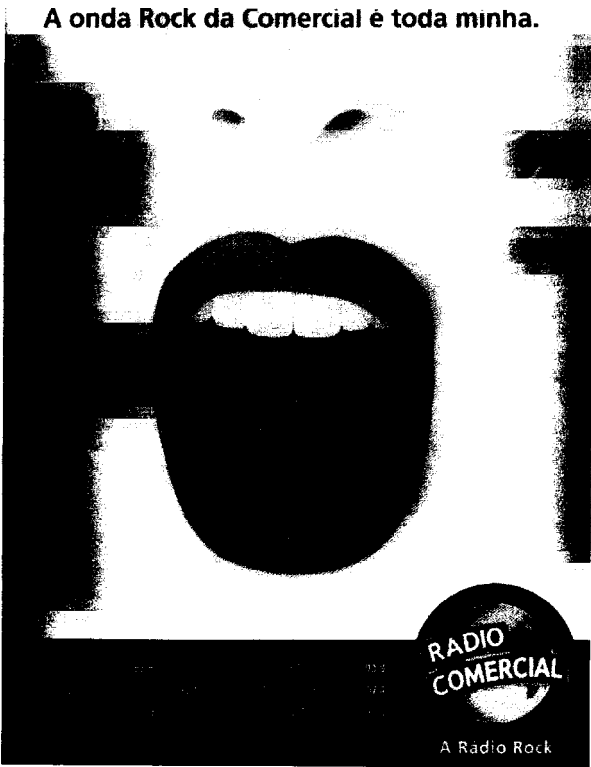
**NOKIA
6100**

Um telefone pequeno
pode não ser uma grande
ideia. Mas se tiver a visor
a cores de alta resolução,
mensagens multimédia
(com texto, imagens e sons),
tecnologia Java™ e
possibilidade de transmissão
de dados a alta velocidade
(HSCSD), tudo num pequeno
aparelho que funciona na
maior das mãos - pode ser
que seja.

NOKIA
CONNECTING PEOPLE

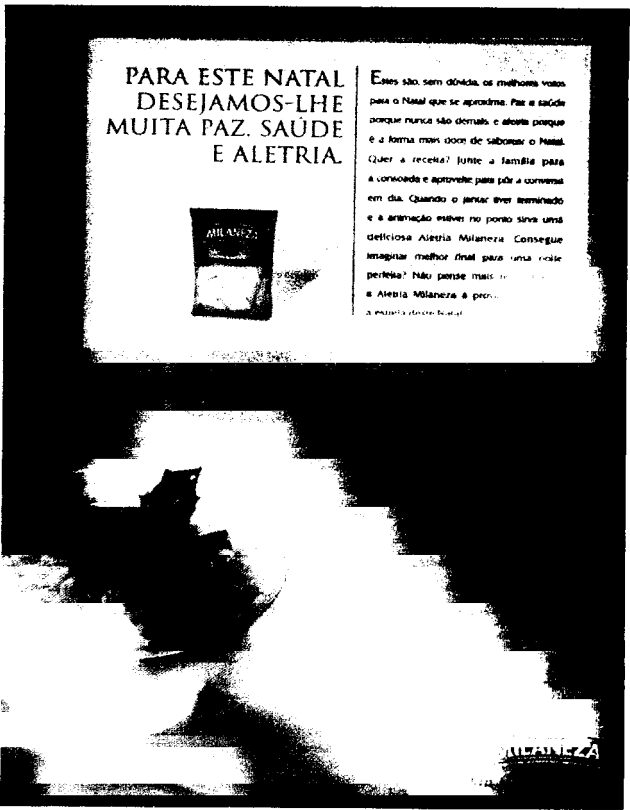
www.nokia.pt

10. Neste exemplo, o elemento metaforizado, realçando uma característica abstracta do produto, a genialidade, assume a centralidade no anúncio, o objecto denotado torna-se insignificante e secundarizado.



11. Neste anúncio, a boca, com um tamanho exagerado (hipérbole), substitui a rádio. Este é apenas um equivalente da *metonímia* na imagem publicitária.

12. Matéria-prima e produto fabricado coexistem na imagem, contudo, é o produto fabricado e não a matéria-prima (objecto comercial) que surge realçado.

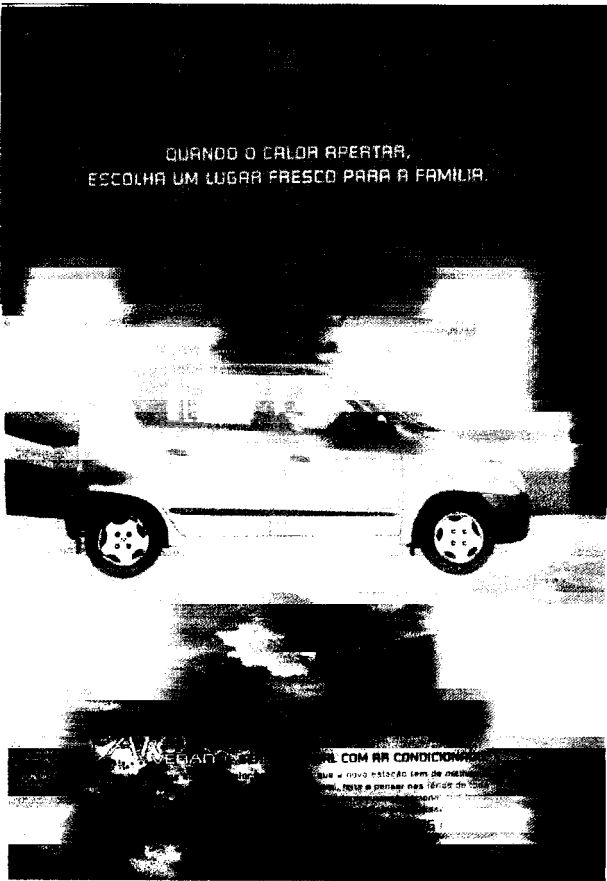




13. Outro exemplo de *metonímia*, neste caso é a matéria-prima e não o produto que está em realce no anúncio da *Compal*.

14. A imagem, recorrendo a um *oxímoro*, funde virilidade e feminidade; graciosidade e rudeza. (<http://www.delfim.info/retorica.htm>)





15. O *paradoxo* resulta neste caso numa imagem impossível. Só o texto verbal permite ao leitor encontrar a perspectiva correcta da imagem.

16. Este anúncio, recorrendo a um *paradoxo* verbal e visual, realça as duas características aparentemente antagónicas do objecto – a pequenez e o espaçoso.

Como o pequeno
pode ser espaçoso?

Salvador Caetano, s.a.

Desde 1960 contos*

Novo Toyota Yaris.
Desafia a lógica.

Linhas Azuis 0800 245 245
www.yaris.pt

Os automóveis pequenos são pequenos. Por dentro e por fora. O que não se percebe é que o novo Toyota Yaris tem um fantástico espaço interior, com quatro portas de abertura completa, 100 lugares de estacionamento, 1000 cc de motor e 100 km/h de mais. Tudo isso em um carro pequeno. O novo Toyota Yaris. Desafia a lógica.

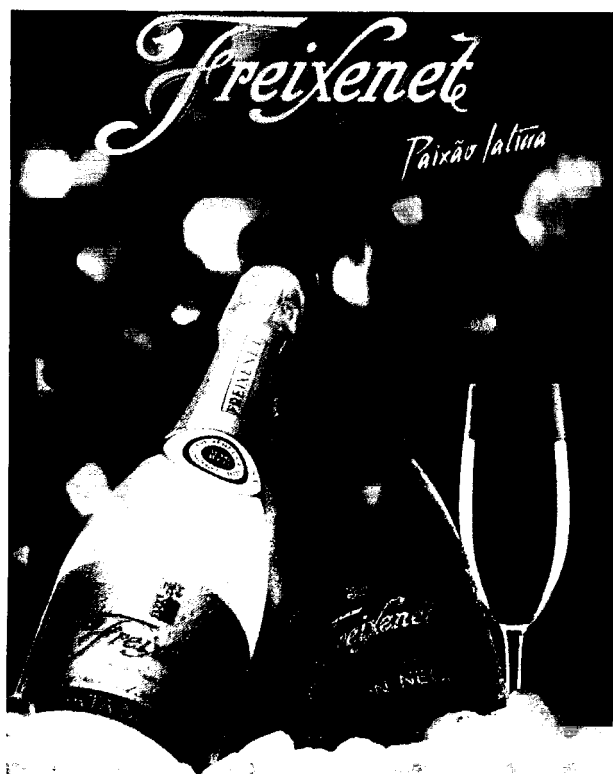
COM 12 ANOS DE EXPERIÊNCIA EM PRODUÇÃO DE VEÍCULOS

TOYOTA



17. O objecto apresenta uma característica própria dos seres humanos, trata-se pois da *personificação* do objecto.

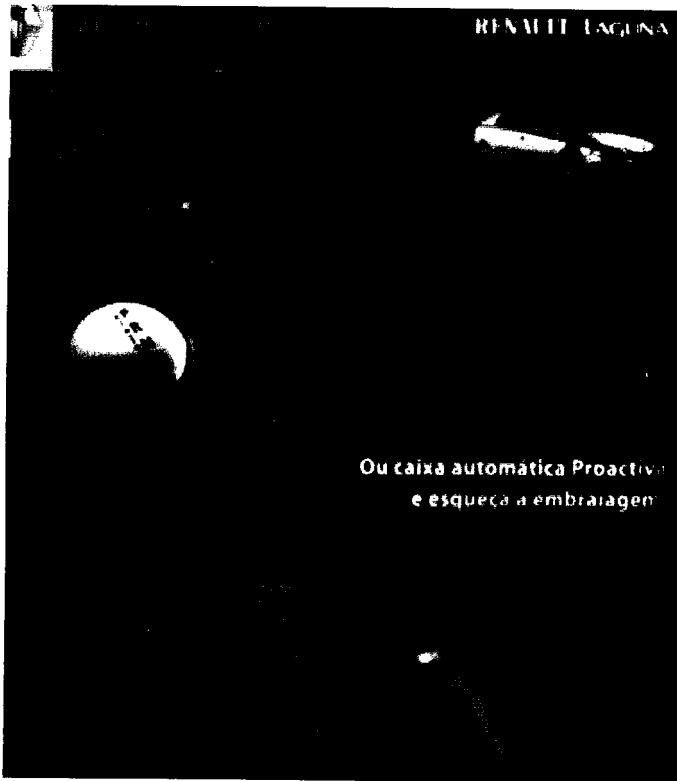
18. A *personificação* sugerida no anúncio resulta da posição humana que os objectos exibem na imagem.



19. Figura inversa à personificação: a *coisificação*. Neste caso resulta da semelhança do corpo da personagem com a cor, forma e contornos do objecto.



20. Neste anúncio, a *repetição* sugere a variedade de utilizadores de um mesmo produto.



21. Socorrendo-se da *sinédoque*, a imagem publicitária elege um pormenor, por si só representativo do valor do objecto.