

caracol 19

caracol 19

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA E
LITERATURAS ESPANHOLA E HISPANO-AMERICANA
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

USP – Universidade de São Paulo

Reitor: Vahan Agopyan

Vice-reitor: Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

Vice-diretor: Paulo Martins

Departamento de Letras Modernas

Chefe de departamento: Adrián Pablo Fanjul

Editora-chefe

Profa. Dra. Margareth dos Santos (USP)

Organizadores do Dossiê

Prof. Dr. Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Comitê Editorial

Prof. Dr. Alessandro Mistrorigo (Universidad Ca' Foscari de Venezia, Itália)

Profa. Dra. Adriana Kanzepolsky (USP)

Prof. Dr. Benivaldo José de Araújo Junior (USP)

Prof. Dr. Diego Santos Sánchez (Universidad de Alcalá, Espanha)

Prof. Dr. Edgardo Dobry (Universitat de Barcelona, Espanha)

Prof. Dr. Ivan Rodrigues Martin (UNIFESP)

Prof. Dr. Javier Lluch-Prats (Universitat de València, Espanha)

Profa. Dra. Valeria De Marco (USP)

Prof. Dr. Max Hidalgo Nácher (Universitat de Barcelona, Espanha)
Prof. Dr. Julio Ramos (University of California, Berkeley, Estados Unidos)
Prof. Dr. Graciela Foglia (UNIFESP)
Prof. Dr. Rosa Yokota (UFSCAR)
Prof. Dr. Judith Podlubne (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Conselho Editorial

Augustín Redondo (Université de la Sorbonne Nouvelle, França)
Ana Pizarro (Universidad de Diego Portales, Chile)
Anthony Pym (Universitat de Rovira i Virgili, Espanha)
Antonio Briz (Universidad de Valencia, Espanha)
Aurelia González (Colegio de México, México)
Aurora Egido (Universidad de Zaragoza, Espanha)
Danielle Zaslavsky (Colegio de México, México)
Davi Arrigucci (USP)
Elvira Arnoux (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Graciela Montaldo (Columbia University, Estados Unidos)
Inés Fernández Ordóñez (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
Jorge Schwartz (USP)
Juana Licerias (University of Ottawa, Canadá)
Marta Baralo (Universidad Antonio de Nebrija, Espanha)
Marta Luján (University of Texas, Estados Unidos)
Melchora Romanos (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Neide Therezinha Maia González (USP)
Nora Catelli (Universitat de Barcelona, Espanha)

Oscar Díaz Fouces (Universidad De Vigo, Espanha)

Raúl Antelo (Universidade de Santa Catarina, Brasil)

Roberto Bein (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Rolena Adorno (Yale University, Estados Unidos da América)

Silvana Serrani Infante (UNICAMP)

Stella Tagnin (USP)

Valquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Monitora

Barbara dos Santos (USP)

Colaboradora

Mayra Moreyra Carvalho (USP)

Endereço para correspondência

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, cep: 05508-900 | São Paulo (sp), Brasil

Tel.: (55 11) 3091-4503

e-mail: revista.caracol@usp.br

www.revistas.usp.br/caracol

www.facebook.com/caracolrev

SUMMARY

PRESENTATION

- 23 Looking into Spanish: a spiral of possibilities
Benivaldo José de Araújo Júnior
Rosa Yokota

DOSSIER

- 38 Different perspectives of the linguistic studies on Spanish in Brazil:
one more step in examining the distance factor
Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold
Géssica Santana de Oliveira
- 66 Anaphoric relation of null subjects and overt subjects in Spanish
and Brazilian Portuguese: typological proximity... works
Juana Licerias
Ariane Dei Tos Cardenuto
- 110 What does a headline say? A constructional approach of
Argentinean and Brazilian headlines
Paulo Pinheiro Correa
- 140 Linguistic variation in Spanish compared to Brazilian Portuguese in
relation to the 3rd person accusative pronominal object
Adriana Martins Simões

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- 23 Olhares para o espanhol: uma espiral de possibilidades
Benivaldo José de Araújo Júnior
Rosa Yokota

DOSSIÊ

- 38 Os diferentes olhares das descrições dos estudos linguísticos sobre o espanhol no Brasil: um passo a mais na questão da distância
Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold
Géssica Santana de Oliveira
- 66 Las relaciones anafóricas de los sujetos nulos y explícitos del español y el portugués brasileño: la proximidad tipológica... funciona
Juana Liceras
Ariane Dei Tos Cardenuto
- 110 O que diz uma manchete? Uma leitura construcional de manchetes argentinas e brasileiras
Paulo Pinheiro Correa
- 140 A variação linguística no espanhol comparada ao português brasileiro no âmbito do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa
Adriana Martins Simões

- 172 Phraseology around a taboo word: a Contrastive analysis in a Spanish/Portuguese parallel corpus of Argentinean movies' subtitles
Ariel Novodvorski
Fernanda Ravazzi Lima
- 200 Theoretical and experimental problems with Spanish vowels
Andrea Cecilia Menegotto
Sofía Romanelli
- 220 “¿Dar la mano o darle cuello?” Metaphorical constructions using body parts nouns
Alma Rocío Guzmán Herrera
María del Refugio Pérez Paredes
Ricardo Maldonado
- 256 Modal modifiers in clauses starting with *aun-que* (although)
Mabel Giammatteo
Laura Ferrari
- 280 Analyses of the construction *lo que es*. Towards Grammar of Application
Sofía Gutiérrez Böhmer
- 312 The past of the language in cinema: a diachronic study on the *Pretérito Perfecto* in Buenos Aires variety
Leandro Silveira de Araujo
Laura de Oliveira Coradi

- 172 Fraseología com léxico tabu: uma análise contrastiva em *corpus* paralelo espanhol/português de legendas de filmes argentinos
Ariel Novodvorski
Fernanda Ravazzi Lima
- 200 Problemas teóricos y experimentales con las vocales del español
Andrea Cecilia Menegotto
Sofía Romanelli
- 220 ¿Dar la mano o darle cuello? Construcciones metafóricas con sustantivos corporales
Alma Rocío Guzmán Herrera
María del Refugio Pérez Paredes
Ricardo Maldonado
- 256 Modificadores de modalidad encabezados por *aun-que*
Mabel Giammatteo
Laura Ferrari
- 280 Análisis de la construcción *lo que es*. Hacia una Gramática de la Aplicación.
Sofía Gutiérrez Böhmer
- 312 O passado da língua no cinema: um estudo diacrônico do *pretérito perfecto* na variedade bonaerense
Leandro Silveira de Araujo
Laura de Oliveira Coradi

- 344 Evidentiality in J-blogs articles written in Spanish
Daniel Stephanye Filgueiras da Silva
Nadja Paulino Pessoa Prata
Izabel Larissa Lucena Silva
- 370 Lexicon-grammar resource for locative verbs in Spanish: theory and methodology
Roana Rodrigues
- 394 Notes on the clitic *se* in middle constructions with the Spanish verbs *matar* and *morir*
Mariane Garin Belando
- 426 The teaching and learning process of subject pronouns in Spanish as a foreign language classes for Brazilian students: theory and practice
Silvia Etel Gutiérrez Bottaro
- 454 Individual differences and feedback effects in the acquisition of past tense verbs in Spanish as a foreign language
Elena Ortiz Preuss
Wilson José de Oliveira
Joesileny Batista de Almeida
Rhanya Rafaella Rodrigues

- 344 La evidencialidad en artículos de j-blogs escritos en lengua española
Daniel Stephanye Filgueiras da Silva
Nadja Paulino Pessoa Prata
Izabel Larissa Lucena Silva
- 370 Recurso léxico-gramatical de los verbos locativos del español: teoría
y metodología
Roana Rodrigues
- 394 Considerações sobre o clítico *se* em construções médias com os
verbos espanhóis *matar* e *morir*
Mariane Garin Belando
- 426 La enseñanza/aprendizaje de los sujetos pronominales en el aula de
español como lengua extranjera (ELE) para aprendientes brasileños:
teoría y práctica
Silvia Etel Gutiérrez Bottaro
- 454 Diferenças individuais e efeitos de feedback na aquisição de verbos
no pretérito em espanhol como L2
Elena Ortiz Preuss
Wilson José de Oliveira
Joesileny Batista de Almeida
Rhanya Rafaella Rodrigues

- 482 Constructions with concessive *aunque* + “polemic” subjunctive clause: some possible approaches in Spanish as a foreign language classes
Ana María Judith Pacagnini
- 510 Counter-argument connectives and the teaching of Spanish as a second language
Cristina Corral Esteve
- 536 Comparative aspects in telecollaboration contexts: Portuguese-Spanish Teletandem
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos
- 564 Motivational-development oriented activities for the teaching of Spanish as a second language for adults living in Melilla
Faysal Mohamed Al-lal
- 602 Pronominal constructions: comparing Bolivian and Brazilian students’ written production
Renie Robim
- 636 Etymology as a glotopolitical act. Leopoldo Lugones’s *Diccionario etimológico del castellano usual* (1931-1938)
Daniela Lauria

- 482 Construcciones con aunque restrictivo + subjuntivo “polémico”:
posibles abordajes en la clase de ELSE
Ana María Judith Pacagnini
- 510 Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español
como lengua adicional
Cristina Corral Esteve
- 536 Aspectos comparativos em contextos de telecolaboração:
teletandem português e espanhol
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos
- 564 Actividades orientadas al desarrollo de la motivación para la
enseñanza del español como lengua extranjera a adultos extranjeros
residentes en Melilla
Faysal Mohamed Al-lal
- 602 Construções pronominais: comparação entre a escrita de alunos
bolivianos e a de alunos brasileiros
Renie Robim
- 636 La etimología como gesto glotopolítico. El caso del *Diccionario
etimológico del castellano usual* (1931-1938) de Leopoldo Lugones
Daniela Lauria

- 676 Possibilities and (in)viabilities of Spanish teaching in primary education: the partial laws
Fernanda Peçanha Carvalho
- 704 The situation and approach of grammar in the unpublished Spanish collections approved in 2018 PNLD
Daniel Mazzaro
- 734 Representations of the teacher-reader in Spanish and their reading practices in the classroom
Rafael Borges
- 766 Representations of the Spanish language by Language and Literature's undergraduate students
Poliana de Oliveira Santos

VARIA

- 796 The construction of a new language in Argentinian post-dictatorship. Confronting *Punto de vista* and Rodolfo Fogwill's journalistic texts
María José Sabo
- 830 Luis Bello, Roberto Arlt's illustrator
Pilar María Cimadevilla

- 676 Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade
Fernanda Peçanha Carvalho
- 704 O lugar e a abordagem da gramática nas coleções inéditas de língua espanhola aprovadas no PNLD 2018
Daniel Mazzaro
- 734 Representações do professor leitor em língua espanhola e de suas práticas com a leitura em sala de aula
Rafael Borges
- 766 Representações do aluno de Letras/Espanhol sobre a língua espanhola
Poliana de Oliveira Santos

VÁRIA

- 796 La construcción de una nueva lengua en la post-dictadura argentina. Entre *Punto de vista* y los textos periodísticos de Rodolfo Fogwill
Maria José Sabo
- 830 Luis Bello, el ilustrador de Roberto Arlt
Pilar María Cimadevilla

- 860 Dialogues of recreation between literature and cinema: the Eréndidas of the verb and the image in motion
Luis Eduardo Santos Pereira
- 884 Pedro Juan Gutiérrez's *Corazón mestizo* and Marcial Gala's *La Catedral de los Negros*: two contributions of recent Cuban narrative towards the racial debate
Julieta Karol Kabalin Campos
- 910 Doubt, hesitation, failure: notes on the action and the suspension in Roberto Bolaño's *Nocturno de Chile*
Henrique Barbosa Primon

BOOK REVIEWS

- 932 *A pessoa no discurso: português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade*. Adrián Fanjul. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, 112 p.
Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira
- 940 *El cuerpo y otra cosa*. Darío Jaramillo Agudelo. Bogotá: Luna Libros, 2016, 56p.
Ricardo Javier Barreto Montero

- 860 Diálogos de recriação entre literatura e cinema: as Eréndiras do verbo e da imagem em movimento
Luis Eduardo Santos Pereira
- 884 *Corazón mestizo* de Pedro Juan Gutiérrez y *La Catedral de los Negros* de Marcial Gala: dos intervenciones de la narrativa cubana reciente en el debate racial
Julieta Karol Kabalin Campos
- 910 Duvidar, hesitar, fracassar: anotações sobre ação e suspensão em *Nocturno de Chile*, de Roberto Bolaño
Henrique Barbosa Primon

RESENHAS

- 932 *A pessoa no discurso*: português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade. Adrián Fanjul. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, 112 p.
Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira
- 940 *El cuerpo y otra cosa*. Darío Jaramillo Agudelo. Bogotá: Luna Libros, 2016, 56p.
Ricardo Javier Barreto Montero

DOSSIÊ

APRESENTAÇÃO

OLHARES PARA O ESPANHOL: UMA ESPIRAL DE POSSIBILIDADES

(*El caracol la forma tiene de un corazón.*)
(Rubén Darío)

Neste ano de 2020, a revista *Caracol* faz 10 anos.

A *Caracol*, cujo nome remete ao poema de Rubén Darío, continua fiel a sua vocação inicial, explicitada pelo Conselho Editorial no primeiro número, em abril de 2010: contemplar quatro diferentes áreas (língua espanhola, literatura espanhola, literatura hispano-americana e tradução), ser publicada em uma universidade pública brasileira e ser uma publicação que:

...queremos situada no contato suave, no roçar – e por que não também na fricção? – entre essas várias línguas e culturas. Uma publicação através da qual se possa construir uma voz no cruzamento e no diálogo com outras revistas e publicações dentro e fora do Brasil, ou melhor, com outros docentes e pesquisadores de nossas áreas, com sua palavra escrita e com sua voz.

Este número que organizamos está dedicado aos estudos descritivos, comparativos e sobre aquisição/aprendizagem que abordam o funcionamento linguístico e discursivo em língua espanhola a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para realizar a tarefa, contamos com a grata colaboração de pesquisadores e docentes que atuam em diferentes instituições do Brasil e do exterior (Argentina, Canadá, Espanha e México), o que nos possibilitou editar um dossiê com 25 artigos sobre o tema proposto. Além disso, recebemos

5 contribuições para a vária e 2 resenhas. Ou seja, é um volume formado por 32 textos.

A pluralidade de assuntos tratados no dossiê nos levou a dividi-lo em cinco partes, cada uma delas agrupando artigos em torno a determinadas temáticas, definidas em sentido amplo. Desse modo, no primeiro bloco estão as contribuições dedicadas aos estudos descritivos/comparados no par espanhol-português. No artigo de abertura, “Os diferentes olhares das descrições dos estudos linguísticos sobre o espanhol no Brasil: um passo a mais na questão da distância”, Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold e Géssica Santana de Oliveira (Universidade Federal do Rio de Janeiro), apresentam reflexões sobre a retomada do sintagma nominal a partir da relação entre o espanhol da cidade de Medellín (Colômbia) e o português do Rio de Janeiro, valendo-se da noção de distância textual. Juana Licerias e Ariane Dei Tos Cardenuto (*Ottawa University* - Canadá) desenvolveram uma pesquisa empírica envolvendo a compreensão e a produção em português brasileiro (PB) e em espanhol baseando-se na Hipótese da Posição do Antecedente (*The Position of Antecedent Hypothesis*, de Maria N. Carminati) cujo título é “Las relaciones anafóricas de los sujetos nulos y explícitos del español y el portugués brasileño: la proximidad tipológica... funciona”. Paulo Pinheiro Correa (Universidade Federal Fluminense), usando o instrumental teórico da Gramática de Construções baseada no Uso, apresenta o estudo “O que diz uma manchete? Uma leitura construcional de manchetes argentinas e brasileiras”. Em sua análise, o autor especifica e analisa manchetes de dois jornais argentinos e dois brasileiros, com o objetivo de comparar as estruturas

argumentais do gênero nas variedades linguísticas observadas e definir suas propriedades, levando em conta os tipos de construção e aspectos tanto semânticos quanto pragmáticos. Adriana Martins Simões (Universidade Federal de Alfenas) divulga alguns resultados de sua pesquisa de doutorado no artigo “A variação linguística no espanhol comparada ao português brasileiro no âmbito do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa”, realizada a partir de *corpora* orais de Madri e Montevidéu (ambos do projeto PRESEEA) e de pesquisas sobre o PB. Fecha este bloco o artigo “Fraseologia com léxico tabu: uma análise contrastiva em *corpus* paralelo espanhol/português de legendas de filmes argentinos”, no qual Ariel Novodvorski e Fernanda Ravazzi Lima (Universidade Federal de Uberlândia) identificam e investigam em filmes argentinos os diferentes tipos de fraseologismos em torno do vocábulo tabu *cagar*, analisando em um *corpus* paralelo de legendas alternativas como foram realizadas suas respectivas traduções ao português brasileiro.

Reunimos, em seguida, oito artigos relacionados aos estudos sobre o funcionamento da língua espanhola. Inicia este bloco o artigo “Problemas teóricos y experimentales con las vocales del español” de Andrea Cecilia Menegotto e Sofía Romanelli (*Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina*), no qual as autoras problematizam aspectos atinentes à descrição e explicação fonética e fonológica das vogais no espanhol rio-platense, embasando-se em dados experimentais mais atuais acerca de como se comportam na variedade em questão. A equipe formada pelos docentes e pesquisadores Ricardo Maldonado Soto (*Universidad Nacional Autónoma de México - México*), Alma Rocío Guzmán Herrera (*Grupo Educativo Ciencia-*

Educación-Arte – México) e María del Refugio Pérez Paredes (*Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa* – México) contribui com o artigo “¿Dar la mano o darle cuello? Construcciones metafóricas con sustantivos corporales”, em que examinam as expressões metafóricas resultantes de combinações do verbo *dar* com substantivos que designam partes do corpo. Os autores têm como propósito analisar as referidas expressões como um fenômeno policonstrucional, a partir dos pressupostos da Linguística Cognitiva e de outras abordagens teóricas afins. Mabel Giammatteo (*Universidad de Buenos Aires* - Argentina) e Laura Ferrari (*Universidad de Buenos Aires* e *Universidad Nacional de General Sarmiento* – Argentina) em seu artigo “Modificadores de modalidad encabezados por *aun-que*” analisam as particularidades estruturais, léxico-semânticas e contextuais de construções com *aun-que* nas quais não se estabelece contraste direto entre eventos. Em “Análisis de la construcción ‘lo que es’. Hacia una Gramática de la Aplicación”, Sofía Gutiérrez Böhmer (*Universidad de Buenos Aires* - Argentina) discute o comportamento da construção *lo que es* — normalmente classificada na literatura como uma perífrase de relativo — e propõe seu funcionamento em alguns casos como um marcador discursivo de concreção/explicação. Leandro Silveira de Araujo e Laura de Oliveira Coradi (Universidade Federal de Uberlândia) contribuíram com o artigo “O passado da língua no cinema: um estudo diacrônico do *pretérito perfecto* na variedade bonaerense”, no qual analisam os usos do *pretérito perfecto simple* (PPS) e *pretérito perfecto compuesto* (PPC) em um *corpus* composto por dois filmes argentinos de épocas diferentes, 1958 e 2013. Em “La evidencialidad en artículos de j-blogs escritos en lengua

española”, o uso de um *corpus* específico também caracterizou a pesquisa de Daniel Stephanye Filgueiras da Silva, Nadja Paulino Pessoa Prata (ambos da Universidade Federal do Ceará) e Izabel Larissa Lucena Silva (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) que, a partir de artigos jornalísticos, estudam a evidencialidade na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (GDF). Roana Rodrigues (Universidade Federal de Sergipe), por sua vez, no artigo “Recurso Léxico-Gramatical de los verbos locativos del español: teoría y metodología”, faz um estudo de construções verbais locativas do espanhol a partir do modelo teórico-metodológico do Léxico-Gramática. Para finalizar o bloco, no estudo “Considerações sobre o clítico *se* em construções médias com os verbos espanhóis *matar* e *morir*”, Mariane Garin Belando (Universidade Federal de Santa Catarina) investiga construções pronominais com os verbos citados e problematiza a classificação do clítico *se* em algumas delas como reflexivo energético, proposta em análises anteriores fundamentadas na Gramática Cognitiva. Apoiando-se na Gramática e na Semântica Gerativas, a autora procura demonstrar que, nos referidos casos, o clítico *se* configuraria construções médias.

Em seguida, agrupamos alguns estudos em que se focaliza a aquisição/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira ou segunda língua. Em consonância com artigos do primeiro bloco, neste há algumas análises que envolvem a aprendizagem de determinados itens gramaticais como pronomes, conectores e o tempo verbal pretérito. Abrindo o bloco, temos o artigo de Silvia Etel Gutiérrez Bottaro (Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos), “La enseñanza/aprendizaje de los sujetos pronominales en el

aula de español como lengua extranjera (ELE) para aprendientes brasileños: teoría y práctica”. Partindo de dados recolhidos de um questionário aplicado a docentes de língua espanhola que atuam em universidades públicas do Estado de São Paulo, a autora descreve como é feita a abordagem teórico-metodológica sobre o ensino dos pronomes sujeito nos cursos de graduação em Letras/Espanhol dessas instituições e também analisa algumas atividades didáticas implementadas em suas aulas pelos entrevistados. Na sequência, o grupo liderado por Elena Ortiz Preuss (Universidade Federal de Goiás) e composto por Wilson José de Oliveira, Joesileny Batista de Almeida (ambos da UFG) e Rhanya Rafaella Rodrigues (Instituto Federal de Goiás) apresenta os resultados de um estudo empírico sobre o efeito do feedback dado a estudantes brasileiros na aprendizagem de pretéritos do espanhol no artigo “Diferenças individuais e efeitos de feedback na aquisição de verbos no pretérito em espanhol como L2”. Ana María Judith Pacagnini (*Universidad Nacional de Río Negro* – Argentina) contribuiu com o artigo “Construcciones con aunque restrictivo + subjuntivo ‘polémico’: posibles abordajes en la clase de ELSE”, em que problematiza a descrição e o ensino de construções concessivas e adversativas do espanhol. A seguir, em “Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional”, Cristina Corral Esteve (Universidade Federal de Pernambuco) descreve os conectores contra-argumentativos (características formais, instruções semânticas e efeitos contextuais) e, com base nessa exposição, propõe uma sistematização de seus usos direcionada para o ensino de ELE a brasileiros. Em “Aspectos comparativos em contextos de telecolaboração:

teletandem português e espanhol”, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (Universidade Estadual Paulista, Campus Assis) partem da coleta e interpretação de dados provenientes de uma experiência de interação em teletandem realizada entre alunos de uma universidade brasileira e alunos de uma universidade mexicana, no intuito de discutir aspectos comparativos do ensino/aprendizagem do português brasileiro e do espanhol como línguas estrangeiras, mediado por essa ferramenta virtual. Nas duas últimas contribuições do bloco, como elemento de especial interesse para o leitor, destacamos a situação de contato linguístico nos contextos em que foi feita a coleta de dados que subsidiou as análises desenvolvidas pelos autores. No artigo “Actividades orientadas al desarrollo de la motivación para la enseñanza del español como lengua extranjera a adultos extranjeros residentes en Melilla”, de Faysal Mohamed Al-lal (*Escuela Oficial de Idomas de Melilla – Espanha*), se destaca uma realidade pouco conhecida pelos leitores brasileiros: a situação plurilíngue em Melilla. Em “Construções pronominais: comparação entre a escrita de alunos bolivianos com a de alunos brasileiros”, Renie Robim (Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre) leva a cabo um estudo comparativo entre produções textuais escritas por alunos bolivianos ou descendentes de primeira geração e por alunos brasileiros. A análise do autor se centra na incidência de determinadas construções pronominais nesses *corpora* e tem por finalidade identificar tendências que diferenciem, na escrita, os estudantes bolivianos ou filhos de bolivianos dos estudantes brasileiros que não têm contato com o espanhol no seu entorno familiar.

No quarto bloco do dossiê, reunimos três contribuições relacionadas à Glotopolítica. A primeira delas é o artigo de Daniela Lauria (*Universidad Pedagógica Nacional – Argentina*), intitulado “La etimología como gesto glotopolítico. El caso del *Diccionario etimológico del castellano usual* (1931-1938) de Leopoldo Lugones”. Em sua análise, Daniela Lauria examina o dicionário de Lugones e sua proposta centrada no componente etimológico, com o propósito de elucidar a posição do autor sobre a língua e discutir seu projeto lexicográfico, tendo como foco sua inserção em polêmicas surgidas no campo intelectual argentino no final do século XIX e início do XX em torno das representações culturais. Em seguida vem o artigo “Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade”, no qual Fernanda Peçanha Carvalho (Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais) problematiza dois conjuntos de discursividades: o sistema de enunciabilidade da possibilidade e o sistema de enunciabilidade da (in)viabilidade do ensino-aprendizado de espanhol no contexto brasileiro. Utilizando a vertente francesa da Análise do Discurso como fundamentação teórica, sob o paradigma discursivo-psicanalítico e a partir do viés interpretativista, a autora analisa um *corpus* constituído por textos legais e pelos dizeres de professores de língua espanhola no intuito de compreender os efeitos de sentido das discursividades das leis e as representações dos dizeres dos sujeitos-professores acerca desses dispositivos. Encerra este bloco o artigo de Daniel Mazzaro (Universidade Federal de Uberlândia), “O lugar e a abordagem da gramática nas coleções inéditas de língua espanhola aprovadas no PNLD 2018”, em que o autor faz a análise

de guias didáticos que acompanham dois dos manuais aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2018.

Para finalizar, o último bloco está formado por contribuições que apresentam questões concernentes ao ensino e à formação de professores. Embora essa temática não integrasse o escopo inicial do dossiê, decidimos incorporá-la devido à estreita relação que mantém com alguns objetos tratados nesta seção. Ambos os artigos tratam do conceito de “representação”, porém a partir de diferentes perspectivas da Análise do Discurso. Rafael Borges (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), em “Representações do professor leitor em língua espanhola e de suas práticas com a leitura em sala de aula”, analisa as representações de professores de espanhol atuantes no ensino fundamental e médio. Poliana de Oliveira Santos (Universidade Federal do Pará), por sua vez, aborda as representações dos professores em formação no artigo “Representações do aluno de Letras/Espanhol sobre a língua espanhola”.

Conforme antecipamos no início desta apresentação, a vária conta com cinco contribuições nas quais se versa sobre questões de língua e discurso, se investigam as relações entre o texto escrito e outras linguagens/formas de expressão ou se analisam temas a partir de obras literárias. Abre a seção o artigo “La construcción de una nueva lengua en la post-dictadura argentina. Entre *Punto de vista* y los textos periodísticos de Rodolfo Fogwill”, no qual María José Sabo (*Universidad Nacional de Córdoba* – Argentina) analisa artigos do escritor publicados entre 1984 e 1986, evidenciando sua postura crítica com respeito à construção de uma nova língua pública

isenta dos excessos retóricos e ideológicos das duas décadas anteriores, vista como necessária por um setor da intelectualidade argentina nos primeiros anos de retorno à democracia. Em “Luis Bello, el ilustrador de Roberto Arlt”, Pilar María Cimadevilla (*Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco* – Argentina) discorre sobre a produção gráfica de Luis Bello e examina o modo como suas ilustrações publicadas no jornal *El Mundo* junto às “Aguafuertes porteñas” influíram na composição das renomadas crônicas de Arlt. Na sequência, Luis Eduardo Santos Pereira (Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara) explora em seu artigo “Diálogos de Recriação entre Literatura e Cinema: as Eréndiras do Verbo e da Imagem em Movimento” a relação entre literatura e cinema mediante uma análise do conto de García Márquez e do filme de Ruy Guerra, na qual destaca as particularidades que marcam cada uma das obras, seus contextos e a interpenetração dos discursos artísticos. Em “*Corazón mestizo* de Pedro Juan Gutiérrez y *La Catedral de los Negros* de Marcial Gala: dos intervenciones de la narrativa cubana reciente en el debate racial”, Julieta Karol Kabalin Campos (*Universidad Nacional de Córdoba* – Argentina) propõe a leitura das referidas obras como um exercício de reflexão em torno da problemática racial no contexto cubano. No último artigo da vária, “Duvidar, Hesitar, Fracassar: Anotações sobre Ação e Suspensão em *Nocturno de Chile*, de Roberto Bolaño”, Henrique Barbosa Primon (Universidade de São Paulo) analisa o romance de Bolaño problematizando a angústia da incerteza e apontando a possibilidade da dúvida como um *tópos* da literatura contemporânea e do homem moderno.

A última parte da Caracol 19 está composta por duas resenhas. Na primeira delas, Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira (Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos) apresenta o livro *A pessoa no discurso: português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade*, de Adrián Fanjul, publicado em 2017. A obra se situa no âmbito dos estudos comparados Brasil-Argentina, centrando-se nas relações entre o funcionamento das línguas faladas nesses espaços (fundamentalmente o português e o espanhol) e a subjetividade, a partir de contribuições tanto dos estudos de linguagem como de outras ciências humanas (História, Antropologia, Sociologia, Ciência Política). Como mostra a autora da resenha, Fanjul retoma algumas questões e análises que realizou anteriormente sobre a proximidade entre o português e o espanhol, atualiza-as sob outra perspectiva e aporta novas considerações acerca do tema, mobilizando e inter-relacionando com argúcia diversas referências teóricas, o que converte o livro em uma obra de fundamental interesse para os estudos comparados. A segunda resenha é de Ricardo Javier Barreto Montero (Universidade Federal do Espírito Santo), que nos apresenta o livro *El cuerpo y otra cosa* do poeta, novelista e ensaísta colombiano Darío Jaramillo Agudelo publicado em Bogotá em 2016. Trata-se de um livro de poemas que abordam temas sensíveis, em que se nota a marcação de elementos dicotômicos e a definição do silêncio como a “outra coisa” não totalmente clara que o poeta tenta expressar.

Assim, descrevemos brevemente a composição da *Caracol* 19. Pela diversidade dos artigos que a compõem, é possível ter uma ideia da importância dos

estudos na área de língua espanhola e suas literaturas no âmbito nacional e internacional.

A contribuição da revista para os estudos sobre temas relacionados à língua espanhola, às suas literaturas e manifestações culturais, bem como à tradução, nestes 10 anos de existência, demonstram o crescimento da *Caracol*: uma espiral que se amplia, acolhe e remete seus autores e leitores a um espaço de trânsito, um vai e vem de ideias, divagações, opiniões e críticas.

Por fim, agradecemos imensamente a todas as pessoas que nos ajudaram a construir a *Caracol* 19 e desejamos aos leitores uma experiência proveitosa.

Benivaldo José de Araújo Júnior

(Universidade de São Paulo)

Rosa Yokota

(Universidade Federal de São Carlos)

DOSSIÊ

DOSSIER

Os diferentes olhares das descrições dos estudos linguísticos sobre o espanhol no Brasil: um passo a mais na questão da distância

Maria Mercedes Riveiro Quintans
Sebold
Géssica Santana de Oliveira

Recebido em: 29 de agosto de 2019
Aceito em: 17 de setembro de 2019

Doutora em Linguística pela
Universidade Federal do Rio de
Janeiro (UFRJ) e Professora da
Faculdade de Letras (UFRJ) e
do Programa de Pós-Graduação
em Letras Neolatinas da mesma
universidade.
Contato: m.sebold@yahoo.
com.br

Mestre em Letras Neolatinas pela
Universidade Federal do Rio de
Janeiro (UFRJ)
Contato: gessica.oliveira1987@
gmail.com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE: línguas próximas; distância textual; estratégias de retomada; PB; variedade de Medellín.

KEYWORDS: nearby languages; textual distance; resumption strategies; PB; Medellín variety.

Resumo: Os estudos descritivistas possuem uma sólida tradição nos estudos linguísticos do espanhol no Brasil. Nosso objetivo é retomar a relação entre o espanhol e o PB considerando a distância textual. Para isso, comparamos alguns dados de entrevistas do PB e da variedade do espanhol de Medellín. Com relação aos antecedentes mais distantes, a estratégia de retomada por SN foi a mais selecionada tanto no PB quanto no espanhol de Medellín. No que diz respeito aos antecedentes mais próximos, encontramos uma particularidade. No PB, ao contrário do esperado, a estratégia mais produtiva foi a retomada por SN, com uma oração entre antecedente e o elemento anafórico. Na variedade de Medellín, embora a estratégia mais selecionada tenha sido a retomada por clítico, também encontramos um número bem próximo de retomada por SN. Chamou-nos a atenção que na variedade analisada (tal como no PB) encontramos grandes distâncias entre antecedente e elemento anafórico.

Abstract: In this article, we deal with the descriptivist studies that constitute a solid tradition in the linguistic studies of Spanish in Brazil. Our goal is to think one more time about the relationship between Spanish and Brazilian Portuguese (PB) considering the distance factor and, for that, we use the notion of textual distance. To achieve this goal, we compared some interview data from Brazilian Portuguese and the Medellín Spanish variety. Regarding the most distant antecedents, the strategy of resumption by NP was the most selected in both PB and Spanish of Medellín. With regard to the closest antecedents, we find a particularity. In PB, contrary to expectations, the most productive strategy was the retaking by NP, with a clause between antecedent and anaphoric element. In the Medellín variety, although the most selected strategy was clitic resumption, we also found a number very close to that of clitic resumption of the NP resumption strategy. It struck us that in the analyzed variety (as in PB) we found great distances between antecedent and anaphoric element.

INTRODUÇÃO

A relação entre o espanhol e o português no Brasil é uma história de diferentes movimentos apaixonados de pesquisadores brasileiros e de diferentes nacionalidades que desde sempre buscou definir as idiossincrasias compartilhadas ou não de ambas. Os olhares das diferentes gerações nesse processo de conhecimento formaram outras gerações que também assumiram como sua a tarefa de tratar esse tema, seja adotando uma perspectiva já defendida, seja contribuindo com algum avanço que alimentava a questão.

Recuperar essa história é parte da missão deste artigo. Neste artigo, nos ocupamos dos estudos descritivistas que constituem uma sólida tradição nos estudos linguísticos do espanhol no Brasil. Embora na tradição mais antiga, a abordagem “descritiva” se distanciasse da abordagem prescritiva que visava estabelecer regras para o uso socialmente correto da língua (Crystal, 2000, 129) na tradição de estudos linguísticos sobre o espanhol os dois adjetivos muitas vezes se sobrepõem.

Na primeira seção, nos ocupamos do tema da proximidade entre as duas línguas. Na segunda seção, vamos além da distância que foi proposta como elemento caracterizador das duas línguas e problematizamos a noção de distância textual. Finalmente, vamos olhar para a distância efetiva nas duas línguas propondo que tal fator pode de novo aproximar as línguas em questão.

1. OLHANDO PARA A PROXIMIDADE ENTRE O ESPANHOL E O PB

Começamos com uma pergunta que parece retórica, mas não é: por que descrevemos? Ou por que alguns pesquisadores se interessam pela descrição? Consideramos que essa pergunta particularmente nos define como linguistas interessados pelo espanhol. Não sabemos ao certo se dispomos de uma resposta pronta para uma questão tão ampla que vai mais além do aqui e agora porque remonta nossa formação nas universidades e pode ir ainda mais longe se pensamos em como a língua materna nos foi (e ainda é) ensinada nas escolas. Podemos propor que tal afirmação ganha uma dimensão universalista posto que tais questões podem se estender aos brasileiros, aos argentinos, e quaisquer outras nacionalidades.

A gramática tradicional (II a. C.) foi criada com o objetivo de oferecer os padrões linguísticos das obras de escritores consagrados. Estava, portanto, voltada para a língua escrita, mais precisamente para a língua literária grega. Foi aplicada, com o apoio das línguas grega e latina, à descrição de diversas línguas.

No caso do espanhol, esta língua também recebeu o apoio da língua latina para suas descrições. A obra de Nebrija teve como principal função se estabelecer como um dos primeiros símbolos de identidade da língua espanhola e deu ao espanhol status de língua nacional. No século XV, na primeira gramática espanhola, Elio Antonio de Nebrija, definia gramática como “Arte de hablar y escribir rectamente”. Quilis (1984) já anunciava em sua edição crítica da referida gramática que o autor fez o trabalho de um gramático descritivo e normativo.

Os gramáticos que sucederam a Nebrija deram continuidade à tarefa de oferecer os padrões linguísticos considerando os escritores consagrados, mas, também, descrever as línguas. Esses gramáticos foram a obra de referência na formação dos linguistas no Brasil. Muitas vezes, o índice dessas obras era o conteúdo das ementas dos cursos de graduação. As obras de gramáticos espanhóis não eram acessíveis seja pela dificuldade de exportação, seja pelo alto preço e muitas vezes se limitavam a um único exemplar que era o do professor. Dessa forma, as descrições linguísticas de Amado Alonso, Gili Gaya, Rafael Seco entre outros formaram a memória discursiva daqueles que num futuro próximo também seriam linguistas.

No contexto de obras voltadas a descrições do espanhol publicadas no Brasil, começam a circular algumas ideias sobre a relação que se estabelece entre o espanhol e PB. Num primeiro momento, o espanhol parece espelhar o português e, nessa perspectiva, o processo de aprendizagem desta língua tinha seus atrativos.

Em 1920, é publicada a *Grammatica da Lingua Espanhola*, do professor Antenor de Veras Nascentes. Nesta obra, o autor já propagava a ideia de que o espanhol e o português eram línguas muito parecidas:

O espanhol é parecidíssimo com o portuguez, como toda a gente o sabe. Quem conhece o portuguez, com facilidade lê e compreende o espanhol; sentirá, é verdade, algumas deficiencias. Além disso, é uma língua familiar a nós por causa da immigração espanhola em nosso paiz, das companhias dramáticas, de operetas e zarzuelas que annualmente nos visitam, das relações com as republicas vizinhas (Nascentes, 1943, 5ªed, 4).

Essa constatação do filólogo persistiu durante muito tempo na memória de pesquisadores, professores e alunos. Para aprender o espanhol, bastava conhecer o que era diferente e tudo parecia reduzir-se ao âmbito lexical. Eram obrigatórias as listas dos heterossemânticos, heterotônicos, heterogênicos.

Nessa linha de pensamento e ainda muito influenciados pela tradição de ensino do latim por meio da tradução de autores consagrados, começou a circular no Brasil um dos primeiros materiais didáticos para o ensino do espanhol como língua estrangeira: *Manual de Español* de Idel Becker (1984). Se pensamos que para muitos professores no Brasil o material didático servia como única fonte de informação linguística e *input* para a aula de espanhol como língua estrangeira, podemos pensar como essas concepções de língua implícitas aos materiais didáticos que circulavam no Brasil influenciaram gerações de professores. Além da obra de Idel Becker, outras obras foram publicadas no Brasil. Mas além delas começavam a chegar materiais didáticos predominantemente espanhóis. As raras exceções de obras da França e outros países chegavam ao Brasil por iniciativas particulares de alguns pesquisadores já interessados em novas abordagens para o ensino do espanhol.

Gerações de professores de língua espanhola foram formados recebendo essas influências que resumimos brevemente. Uma grande maioria parecia se interessar pela área de Literatura Espanhola e Hispano-Americana. Mas aos poucos começou a crescer o interesse pelos estudos linguísticos. Entre os muitos professores que foram se interessando pelos estudos linguísticos destacamos o nome de Neide González.

González em seu estudo de 1994¹ e trabalhos posteriores (1998, 2000, 2005) argumentava que devido a processos específicos de mudanças sintáticas pelos quais o espanhol e o Português Brasileiro vinham passando, estas línguas apresentavam uma inversa assimetria com relação à expressão ou não do sujeito e do objeto.

Em 1999, em coautoria com Kulikowski, as autoras relativizaram a proximidade entre o espanhol e o Português Brasileiro e falavam na “justa medida de uma proximidade”. Este novo olhar sobre a relação entre o português e o espanhol, redimensionava o espelhamento de uma língua em outra que até então vinha sendo reforçado.

Essa linha de pensamento permitiu que novas descrições surgissem e desse estudo derivaram muitos outros estudos. Citamos apenas alguns deles: Fanjul (2002), Celada (2002), Pinheiro-Correa (2003), Sebold (2005), Pinheiro-Correa (2007).

Fanjul (2002) adere à ideia de que o espanhol e o português oferecem diferenças em suas sintaxes, mas sugere que tais diferenças não são exclusivamente o que caracteriza o espanhol e o português:

“(…) mesmo sabendo que nossas línguas têm diferentes sintaxes que ‘organizam os traços das referências enunciativas, é pertinente apontar que não é essa diferença o que faz que existam o ‘espanhol’ e o português’.” (33)

O autor propõe que se olhe o contato português-espanhol a partir das discursividades. E passa a descrever regularidades em torno de processos

1 *Cadê o pronome? O gato comeu: os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros*. 451f. Tese doutorado, USP, São Paulo: 1994.

enunciativos. Sua proposta de observar a distância no contato, a partir de fatos sintáticos traz consigo a legitimidade da “interincompreensão”.

Celada (2002) trazia sua contribuição à questão da relação entre o espanhol e o português propondo que a língua espanhola é singularmente estrangeira para o brasileiro. Ao propor essa imagem, a autora depois de refazer o trajeto de algumas pesquisas sobre o espanhol e o português, postula que “é preciso trabalhar na direção de afetar sua identidade e, também, trabalhar nessa sua subjetividade o acontecimento da língua espanhola” (261) e ainda “que o brasileiro explore sua posição de estrangeiro na língua espanhola, na contramão do efeito de homogeneidade” (262).

Sobre González (1994), Celada (2002) afirma que “implica uma ruptura, uma descontinuidade fundamentalmente no plano dos estudos dedicados a determinar as relações entre os funcionamentos da língua espanhola e do português brasileiro” (134) e ainda que as interpretações e interrogações da pesquisadora permaneçam ressoando.

2. VOLTANDO A FALAR SOBRE A DISTÂNCIA

Anteriormente, nos ocupamos em retomar as diferentes tendências e olhares que a pesquisa sobre o espanhol e o PB vem recebendo no Brasil. Tais olhares partem de uma visão de quase total semelhança entre as duas línguas, passam por uma visão de que estas línguas têm sim uma distância que se revela por meio da inversa assimetria e chegam à visão de que há entre as duas línguas não só diferenças, mas também regularidades. Destacamos que

tais olhares vão se sucedendo no tempo e nos movimentos dos pesquisadores para ir avançando em suas pesquisas.

Neste trabalho, nos propomos a pensar uma vez mais a relação entre o espanhol e o PB considerando o fator distância. No que diz respeito às estratégias anafóricas, o PB se caracteriza por apresentar um sistema fraco de clíticos e dispor da possibilidade de não realização fonética do complemento, ou seja, seu apagamento. No espanhol, a disponibilidade de não realização fonética do objeto direto parece ser bem mais restrita. A *Gramática Descritiva* propõe como única possibilidade o contexto de resposta a uma pergunta, ou seja, logo após a primeira menção do referente².

Mas estudos como o de Palacios (1998, 2000) começaram a veicular a possibilidade de apagamento para variedades do espanhol tais como: Paraguai, Peru, Colômbia e Guatemala como consequência do contato linguístico. Entretanto, não encontramos nem na *Gramática Descritiva* nem em outra obra qualquer tipo de referência à distância.

A distância é um conceito presente em nosso dia a dia. Quando queremos saber o quanto precisamos percorrer para chegar a uma cidade ou quando um atleta participa de uma corrida, por exemplo, em ambos os casos, nos são dados valores referentes a distâncias. Para que tais valores possam ser estabelecidos, são considerados um ponto de partida e outro de chegada. Dependendo de aonde quero chegar ou de qual local estou partindo, as

2 Entendemos o termo referente como a entidade (referência) gerada mentalmente. Ao ser mencionado pela primeira vez no contexto linguístico, esse referente seria denominado antecedente (cf. GLOSSARY OF LINGUISTIC TERMS).

distâncias podem variar. E não é diferente do que acontece em relação à distância no nível linguístico.

Partindo dessa ideia, vemos que é necessário haver pelo menos dois elementos interagindo entre si. Deste modo, no âmbito linguístico, temos um elemento detentor da referência e outro que, para ser compreendido, depende referencialmente desse primeiro elemento; a saber, antecedente e elemento anafórico (cf. Huang, 2004). Podemos entender tal relação a partir do seguinte exemplo:

- (1) a. Carlos foi à feira comprar **[algumas frutas]**. **Elas** estavam muito caras³.

Em (1a), para compreender o pronome **Elas**, necessitamos de algum elemento que nos apresente mais informações para que assim possamos saber a que elemento tal pronome faz referência. Assim, o pronome **Elas** diz respeito ao elemento anafórico enquanto **[algumas frutas]** ao antecedente. Temos, com isso, uma relação anafórica entre eles.

E como saber a que distância se encontram? Se para estabelecer a distância para chegar a uma cidade, como mencionamos anteriormente, fazemos uso de unidades de medida tais como metro e quilômetro, no **âmbito linguístico**, consideramos a quantidade de orações. Sendo assim, em (1a), temos o antecedente e o elemento anafórico a uma distância igual a 1.

3 Exemplo nosso.

Considerando o fator distância, há alguns estudos que se apropriaram dele em suas descrições. Um desses estudos é o de Fant (1985). Nele, o autor se propõe a descrever a fala culta de Madri tendo em vista o processo anafórico. Para tanto, estabeleceu como metodologia a análise de entrevistas de um *corpus* da fala de Madri.

Em sua análise, Fant (1985) observou os valores anafóricos (anáfora direta, anáfora indireta⁴ e não anafórico), força enfática de algumas estruturas linguísticas que podem funcionar como anáfora⁵ (sintagmas nominal, verbal e adjetival; advérbio em –mente, subordinada completiva, pronomes pessoal tônico e demonstrativo, advérbio dêitico, clíticos, sujeito zero), valores de distância, interferência e a média entre esses dois valores e a função sintática (sujeito, complementos direto e indireto) das anáforas.

No tocante aos resultados, Fant (1985) verificou que (i) quanto ao nível de força enfática, existem três tipos (nível 1 – valor alto, nível 2 – valor intermediário e nível 3 – valor baixo) e apenas as anáforas/elementos anafóricos que exerciam a função de sujeito e de complementos direto e indireto (CDI)

4 O termo anáfora direta diz respeito a toda estrutura linguística que retoma o seu antecedente de forma total, direta. Já a anáfora indireta corresponde àquelas estruturas que retomam de forma indireta o antecedente. Podemos ver essa diferença entre ambas nos exemplos a seguir:

- (1) ...yo me voy a ir al teatro, a ver **una obra**[antecedente] que tengo verdaderas ganas de ver... (Inf. B) –Me han hablado muy bien de **la obra**(anáfora direta)... que hay gente que no le gusta Ø(anáfora direta)...
- (2) ...yo hoy he leído simplemente en, en **el extra**[antecedente] que hay los sábados en **el periódico**(anáfora indireta), no me ha dado tiempo a leer el...**todo el artículo**(anáfora indireta) pero simplemente he visto **los titulares**(anáfora indireta) → Termos de afinidade associativa possessiva (tradução nossa: términos de afinidad asociativa posesiva – Fant, 1985, 8)

(Fant, 1985, 8)

5 Neste momento, utilizamos o termo anáfora como equivalente a elemento anafórico.

eram compostos por estruturas linguísticas de cada um desses três níveis; (ii) houve um predomínio dos dados como anáfora direta; (iii) considerando a função sintática das estruturas linguísticas (tipos morfossintáticos), na posição de sujeito prevaleceu o apagamento e a anáfora direta enquanto na posição de CDI houve um predomínio da retomada por sintagma nominal (SN), da anáfora indireta e de elementos não anafóricos.

Além de Fant (1985), temos o estudo de Vázquez Rozas (2004). A autora apresenta alguns elementos e teorias que levam em conta a questão da referência. Dentre elas, temos a Teoria da Acessibilidade Referencial (Prince, 1981 *apud* Vázquez Rozas, 2004) que propõe uma escala de disponibilidade dos referentes/antecedentes. Nesta escala, o tópico mais acessível seria representado pela anáfora zero e o tópico menos acessível seria representado pelos SNs indefinidos.

Nesse panorama, somente o contexto linguístico pode oferecer uma base empírica acerca do funcionamento discursivo das expressões referenciais. Para dar conta do contexto linguístico, um dos parâmetros é o da distância referencial.

A distância textual é, pois, uma medida inversamente proporcional da acessibilidade referencial das entidades do discurso: a menor distância referencial: maior acessibilidade ao passo que a maior distância referencial: menos acessibilidade.

Pensando na identificação do antecedente, retomamos Fant (1985) que estabelece que o antecedente é todo aquele que está mais próximo da expressão anafórica. Neste contexto, um clítico, por exemplo, poderia ser

um antecedente. Por isso, estabelecemos que o antecedente corresponda ao sintagma nominal (SN) mais próximo da expressão anafórica.

No tocante ao valor D, este se refere ao número de orações presentes entre o antecedente e a expressão anafórica. Fant propõe uma categorização de valores de 1 a 4 (sendo 4 o valor máximo que também incluiria valores superiores a 4):

Valor 1: quando o antecedente e expressão anafórica estão na mesma oração;

Valor 2: quando o antecedente está na oração anterior a da expressão anafórica;

Valor 3: quando estão a uma distância de duas orações;

Valor 4: quando estão a uma distância de três ou mais orações.

Concernente à aplicação de tal categorização, Fant (1985) não apresenta exatamente para quais valores D, que mencionamos anteriormente, foram encontrados dados com as estruturas linguísticas que funcionaram como elementos anafóricos tanto em posição de sujeito quanto de complementos direto e indireto, entretanto foram estabelecidas as médias dos valores.

Por exemplo, para os dados referentes a pronomes pessoais como elementos anafóricos em posição de sujeito, não sabemos com que frequência foram encontrados a uma distância 1, 2, 3 ou 4 do antecedente já que apenas uma média desses valores foi disponibilizada.

Desta forma, considerando o valor D, os resultados da análise das entrevistas corresponderam a:

- (i) Na posição de sujeito, como anáfora direta o predomínio foi de apagamento com uma média de valor igual a 2,39 e como anáfora indireta, prevaleceu a retomada por SN com um valor médio igual a 2,31. Em ambos os casos, a média do valor D mostrou que estavam mais próximos do antecedente em comparação às demais estruturas encontradas.
- (ii) Na posição de CDI, os clíticos prevaleceram como anáfora direta com um valor médio de distância do antecedente igual a 2,40, a retomada por SN, por sua vez, prevaleceu como anáfora indireta a um valor de distância igual a 2,65 (segunda estratégia com valor médio mais baixo, ou seja, mais próximo do antecedente).
- (iii) Os pronomes (demonstrativos, *Yo* e demais pronomes pessoais) foram analisados separadamente por apresentarem um comportamento diferente do que o autor esperava. Enquanto na posição de sujeito, houve um predomínio do pronome *Yo* com um valor médio de 2,38, na posição de complemento, os pronomes demonstrativos e pessoais foram encontrados a uma mesma distância média (3,00).

Observando os resultados (i) e (ii), vemos que em caso de anáfora direta, o falante selecionava a estratégia de retomada por clítico com o valor de distância 2 e 3, ou seja, com uma distância de uma ou duas orações. Em

caso de anáfora indireta, o falante preferia a retomada por SN com uma distância semelhante.

Desta feita, podemos afirmar que o fator distância, proposto por Fant (1985), dá visibilidade a outras formas de realização do complemento que até então pareciam ser desconsideradas.

3. UM PASSO A MAIS SOBRE A DISTÂNCIA

Depois de revisitarmos a memória dos estudos linguísticos sobre o espanhol, chegamos ao ponto central deste artigo. Voltamos à proposta de que o espanhol e o PB têm sintaxes diferentes, mas nos propomos a repensar essas diferenças considerando a distância textual. Durante muito tempo, o foco das descrições do espanhol foi a distribuição do sujeito e do complemento. Nesta perspectiva, o PB se caracterizava pelo preenchimento da posição de sujeito e o espanhol pelo preenchimento da posição de objeto pelo clítico.

Partimos do pressuposto de que os estudos linguísticos sobre o espanhol têm contribuído com visões que nos fizeram pensar no espanhol primeiramente como “igual” ao português, depois como diferente e mais distante do português e agora nos agrada a ideia de pensar que talvez tenham algumas características compartilhadas. Mas nossa intenção não é, em absoluto, voltar ao “igual” ou ao “fácil”, mas relativizar um pouco essas posições que pareciam afastar as duas línguas. Somos parecidos em alguns pontos, mas também temos nossas particularidades como acontece com todas as línguas naturais.

Sebold (2005) investigava a realização das estratégias de retomada de objeto anafórico por falantes de PB aprendizes de espanhol. Durante a pesquisa e realização de alguns testes surgiu a seguinte questão: Qual seria a distância que o falante julgaria como necessária para retomar um antecedente? A distância no PB seria a mesma que no espanhol? Essa pergunta ficou sem resposta, porém agora depois de algum tempo voltamos à mesma questão com novo interesse.

Com base nessas perguntas, decidimos verificar os valores de distância no PB quando o elemento anafórico ocupava a posição de objeto direto (OD). Para tanto, analisamos três entrevistas do *corpus* do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC). Embora tenhamos levado em conta a categorização do valor D estabelecida por Fant (1985), apresentamos cada valor em si, ao invés da média, porque nos pareceu mais interessante verificar a que distância ou distâncias do antecedente cada estratégia de retomada aparecia ou prevalecia.

Nos dados referentes ao PB, encontramos 68 ocorrências distribuídas entre apagamento, retomada por clítico e SNs. Observando os dados, vimos que a retomada por SN predominou quando o antecedente estava a uma ou mais orações de distância do antecedente (valores de 2 a 4 de distância). Surpreendentemente, a retomada por SN prevaleceu sobre o apagamento.

Tabela 1: Valor D e as estratégias de retomada do objeto direto anafórico no PB

Valor D e as estratégias de retomada do objeto direto anafórico no PB					
Estratégias	Valores				
	1	2	3	4	Total
Apagamento	2,9% (2)	14,7% (10)	4% (3)	16% (11)	37,6% (26)
Clítico	0	1,4% (1)	0	0	1,4% (1)
SN	2,9% (2)	35,2% (24)	2,9% (2)	20% (14)	61% (42)

(2) **DOC.** - E assim as ferramentas necessárias para construir uma casa (inint.)

LOC. - As ferramentas necessárias? Bem, tem tanta coisa. Tem trator, tem, sim, trator não é ferramenta necessária pra construir uma casa. Cada um tem [a sua ferramenta própria]. Porque deve ter... O pedreiro tem **as suas ferramentas (VD= 3/duas orações)**, o bombeiro tem **as suas ferramentas (VD= 4/três orações)**, o pintor tem **as suas ferramentas (VD= 4/quatro orações)**, quer dizer, cada profissional tem **as suas ferramentas próprias (VD= 4/cinco orações)**. O engenheiro, o arquiteto tem **as suas ferramentas também de trabalho (VD= 4/seis orações)**, quer dizer, cada um tem **as suas ferramentas (VD= 4/ sete orações)** e o próprio dono da casa tem **as suas ferramentas (VD= 4/ oito**

orações) que é o dinheiro e a participação. Quer dizer, cada um tem **as suas ferramentas (VD= 4/ nove orações).**

(PROJETO NURC)

(3) **DOC.** - Como é que você pagava [**o aluguel**]?

LOC. - Eu pagava Ø (VD= 2 / **uma oração**) na administradora. Ah, quando eu recebia o pagamento, eu ia à administradora e era obrigado a pagar Ø (VD= 4/ **três orações**) lá e pe... pediam que fosse em dinheiro sonante.

DOC. - Pagava Ø(VD= 4/ **cinco orações**)direto?

LOC. - Não, não pagava Ø (VD= 4/ **seis orações**)direto ao proprietário não, pagava Ø (VD= 4/ **sete orações**) à administradora.

(PROJETO NURC)

(4) E, e cheguei a comprar [**um certo número de ações**] depois tive de vendê-las (VD= 2/ **uma oração**) com bastante prejuízo e agora estou tentando recuperar mas acontece que a recuperação é mais vagarosa do que a subida do preço dos imóveis, né, de modo que é uma corrida pra tentar alcançar isso, né?

(PROJETO NURC)

Comparando os exemplos (2) e (3), vemos que a retomada por SN e o apagamento apresentam valores semelhantes quanto à distância o que nos leva a questionar que fatores impulsionaram os falantes a em um dado

momento retomar o antecedente por meio de SN, tanto em distâncias curtas quanto mais longas, e em outro, optar pelo apagamento. Esperávamos que a maior frequência de apagamentos predominasse em distâncias curtas e a retomada por SN em distâncias longas. Entretanto, esse padrão não foi encontrado. O exemplo (4) corresponde ao único dado com retomada por clítico que encontramos.

Tendo verificado a distância no PB, retornamos para os questionamentos levantados por Sebold (2005): Qual seria a distância que o falante julgaria como necessária para retomar um antecedente? A distância no PB seria a mesma que no espanhol? Em Oliveira (2019a)⁶ podemos ver alguns dados referentes a uma análise inicial sobre a distância no espanhol de Medellín (Colômbia). A autora analisou uma entrevista, a mais extensa do grupo de escolaridade alto, do *corpus* do *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEEA) de Medellín. Observamos os dados aí presentes e vimos que a retomada por clítico (estratégia prototípica do espanhol para retomar um OD) prevaleceu nas distâncias com valores de 1 a 3 enquanto a retomada por SN predominou nos valores de 2 a 4.

6 Tanto o valor de distância 1,5 quanto a apresentação dos resultados por menções aplicados em Oliveira (2019a) não foram aplicados neste artigo.

Tabela 2: Estratégias de Retomada e o Valor D (Adaptado de OLIVEIRA (2019a, 95))

Estratégias de Retomada e o Valor D					
	Valor D				
Estratégias	1	2	3	4	Total
Apagamento	2,4% (2)	0	1,2% (1)	2,4% (2)	6% (5)
Clítico	13,3% (11)	31,3% (26)	8,4% (7)	3,6% (3)	56,6% (47)
Demonstrativo	0	4,8% (4)	0	0	4,8% (4)
SN	0	13,3% (11)	4,8% (4)	14,5% (12)	32,6% (27)

Em (5), encontramos uma retomada por SN em uma distância curta (VD= 2), um apagamento com valor 4 (onze orações) e um SN também com valor 4, mas que equivale a trinta e oito orações. Chamou a nossa atenção, o fato de o falante ter selecionado um apagamento em uma distância longa visto que essa estratégia seria licenciada apenas em contextos mais próximos do antecedente. Em (6), vemos uma sequência de clíticos com distâncias entre 1 e 4.

- (5) bueno / seguridad / eeh<ênfasis>acá roban [**mucho carro**]</ênfasis> / pues lo <vacilación/> le / que no falta que cada semana / que cada quince días disque se roban **un carro (VD= 2/ uma oração)** / pero yo sigo sosteniendo que desgraciadamente / nosotros los ciudadanos somos muy irresponsables / la gente llega y deja **el carro abierto (VD= 3/ duas orações)**/ o sea/ o sea / damos la oportunidad / a

veces hay gente que deja el la<vacilación/> / disque <cita> no es que no me demoro </cita> / y deja la llave ahí pegada del carro / mucha gente es que <cita> ¡ay! es que yo dejé las llaves</cita> / o dejó / o cerró / o cerró la puerta y no le puso seguro / o no le puso una alarma ¿cierto? / entonces con respecto a <vacilación/> a lo de los robos / e<alargamiento/> / sí se ve que ha proliferado / o se mantiene estable / pues lógico que hubo una época que sí robaban \emptyset (VD= 4/ **onze orações**) pues diario / y con el <vacilación/> ahora pues <vacilación/> ha habido más seguridad / pero de todas maneras las personas / yo digo que / si uno sabe que el barrio<alargamiento/> tiene estos problemas / pues<alargamiento/> e<alargamiento/> / utilizar las alarmas comunitarias / pero mucha gente no las utiliza / y es un sentido de comunicación / nos falta sentido de / de <énfasis>integración</énfasis> acá en el barrio / yo lo hablo acá en la comuna / es la mayoría de las personas / porque la gente es muy poca / me parece a mí que la gente se le <vacilación/> será porque se creció <énfasis>tanto el volumen</énfasis> ¿cierto? / de personas / hay muchas personas ya en esta comuna / y yo creo que en todas / el crecimiento ha sido muy acelerado en la ciudad de Medellín / entonces qué ocurre / las personas / e<alargamiento/> / como te decía yo ahora / se han desintegrado / exceptuando pues en una<alargamiento/> / en una<alargamiento/> / cuadra aquí se conocen los vecinos la otra ¿cierto? / y la gente era <énfasis>más integrada</énfasis> / vamos a servirnos los unos con los otros /

ahora como todo el mundo llega como yo te lo expresaba / se mete a un apartamento / o una casa / y se echa llave / entonces están / un tiroteo a ellos / y no / <cita> yo no sé nada</cita> / entonces nadie vio nada / y era que le estaban robando **el carro (VD= 4/ treinta e oito orações)** al vecino (...)

(PRESEEA, 2014)

- (6) (...)/ yo soy de los afortunados ¿cierto? / que estudió **[una carrera]** ¿cierto? / y que **la (VD= 2/ una oração)** está practicando / y me gusta **/la (VD= 4/ 3 orações)** amo / **la (VD= 4/ 4 orações)** quiero / yo por ejemplo / yo no sé qué <vacilación/> (...)

(PRESEEA, 2014)

Comparando os valores 4 do apagamento, do SN e do clítico podemos dizer que são valores diferentes posto que na realidade a quantidade de orações é diferente. Para os clíticos, ter três orações entre antecedente e elemento anafórico talvez seja um contexto ainda razoavelmente curto, o que não traria problema para identificar o antecedente. Entretanto, em relação ao apagamento, continua sendo um contexto inesperado por haver inúmeros elementos ou informações ao longo dessas onze orações e não ser previsto pela *Gramática Descritiva*.

No tocante aos dados do PB e do espanhol de Medellín, podemos afirmar que embora essas duas línguas apresentem uma assimetria inversa no que diz respeito ao preenchimento do OD (segundo GONZÁLEZ (1994)), em

relação à distância, os resultados são semelhantes: apagamento e retomada por clítico são mais frequentes em distâncias com valores mais baixos enquanto a retomada por SN foi bastante produtiva para ambas as línguas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, inicialmente, nos dedicamos a fazer uma breve memória dos estudos descritivos sobre o espanhol no Brasil e alguns fora do Brasil. Os estudos descritivos sobre o espanhol no Brasil têm contribuído com visões que nos fizeram pensar no espanhol primeiramente como “igual” ao português, depois como diferente e mais distante do português.

Retomamos o estudo de Sebold (2005) que investigava a realização das diferentes estratégias de retomada por falantes de PB aprendizes de espanhol e duas questões que ficaram sem resposta: Qual seria a distância que o falante julgaria como necessária para retomar um antecedente? A distância no PB seria a mesma que no espanhol?

Buscamos reacender o tema da distância entre o PB e o espanhol dessa vez considerando a noção de distância textual. Para isso, retomamos a pesquisa de Fant (1985) e partimos dos valores de distância (que foram expressos em médias) como uma referência inicial para o espanhol já que o autor trabalhou com dados do espanhol de Madri.

Posteriormente, fomos buscar em dados do PB as referências para a distância textual. Finalmente, também fomos olhar para uma variedade diferente da já descrita por Fant e consideramos a variedade de Medelín

(Colômbia). Nesta aproximação inicial a dados das duas línguas, não era nossa intenção uma total similaridade entre o volume de dados analisados e tampouco nos interessava a quantidade de ocorrências.

Nos dados do PB, as duas principais estratégias selecionadas foram o apagamento e a retomada por SN. Surpreendentemente, houve mais ocorrências de retomada por SN. Considerando o fator distância, os valores D na seleção das duas estratégias foram 2 e 4.

Nos dados de Medellín, as estratégias mais produtivas foram a retomada por clíticos e a retomada por SN. Chamou a nossa atenção o número de ocorrências referentes à retomada por SN. Os valores de distância na seleção da estratégia de retomada por clítico foram de 1 a 4. Os valores referentes à retomada por SN, foram 2, 3 e 4.

Contudo, ressaltamos que há uma diferença entre os valores 4 de ambas estratégias: enquanto no valor 4 da retomada por clítico foi encontrada uma distância de três orações entre antecedente e elemento anafórico, na retomada por SN foi encontrada uma distância de trinta e oito orações. Essa distância encontrada na variedade de Medellín não era esperada.

Com relação aos antecedentes mais distantes, a estratégia de retomada por SN foi a mais selecionada tanto no PB quanto no espanhol de Medellín. Entretanto, havia diferença no número de orações. No PB, encontramos uma retomada com distância de nove orações e no espanhol, uma com distância de trinta e oito orações (como mencionamos anteriormente).

No que diz respeito aos antecedentes mais próximos, encontramos uma particularidade. No PB, ao contrário do esperado, a estratégia mais

produtiva foi a retomada por SN, com uma oração entre antecedente e o elemento anafórico. Na variedade de Medellín, a estratégia mais selecionada foi a retomada por clítico (reforçando as clássicas descrições do espanhol), com no máximo quatro orações entre antecedente e o elemento anafórico. Também encontramos na variedade de Medellín um número bem próximo ao de retomada por clítico da estratégia de retomada por SN. Tal contexto é pouco contemplado nas descrições do espanhol.

Se por um lado os dados que consideramos são reduzidos, por outro nos convidam a refletir sobre em que medida o fator distância textual pode realimentar os estudos descritivos sobre a relação entre o PB e as variedades do espanhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, Idel. *Manual de Español*. São Paulo: Nobel, 71^a. ed, 1984.
- Celada, Maria Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2002.
- Crystal, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Fant, Lars M. “Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado”. In: *Español Actual: Revista de español vivo*. Madri: Editorial La Muralla, nº 43, 1985, 5-26.
- Glossary of Linguistics Terms. Disponível em: <https://glossary.sil.org/term>. Acesso em setembro de 2018.
- Kulikowski, Maria Zulmo Moriondo y González, Neide T. Maia. “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX. Brasília, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999, 11-19.

- Huang, Yan. “Anaphora and the Pragmatics-Syntax Interface”. In: HORN, L. R. & WARD, G. (ed) *The Handbook of Pragmatics*. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2004, 2006, 288-314. Disponível em: <http://dl.icdst.org/pdfs/files/672c9963977dc12889ec5d10efb832fb.pdf>. Acesso em: Julho de 2017.
- Maia González, Neide Therezinha. *Cadê o pronome? - O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado, FFLCH/USP, São Paulo: 1994a, inédita.
- Maia González, Neide Therezinha. “Pero ¿qué gramática es está? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE”. In: RILCE 14.2: *Español como lengua extranjera: investigación y docência*, 243-263. Pamplona: Universidad de Navarra, 1998.
- Maia González, Neide Therezinha. “La expresión de la persona en producción de español lengua extranjera de estudiantes brasileños: perspectivas de análisis.”. In: TROUCHE, A. L. G. y L. FREIS (orgs.). *Hispanismo 2000*. Brasília, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ABH, 2001, vol 1, 239-256.
- Maia González, Neide, Therezinha. “Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira”. In: BRUNO, F. C. (org.) et alii: *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos (SP), Claraluz, 2005, 53-70.
- Nascentes, Antenor. Gramática da língua espanhola. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1920/1943.
- Nebrija, Elio Antonio de. *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Nacional, 1984.
- Oliveira, Géssica Santana de. “O preenchimento dos slots e as diferentes estratégias de retomada do objeto direto anafórico no espanhol de Medellín”. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Hispanistas*, V. 1, Ensino de Línguas e Estudos de Linguagem – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, ISBN: 978-85-66188-16-5, 2019a, p. 89-99.

Palacios Alcaine, Azucena. “Variación sintáctica en el sistema pronominal del español paraguayo”. In: *Anuario de Lingüística Hispánica*, XIV, 1998.

Palacios Alcaine, Azucena. “El sistema pronominal del español Paraguayo: un caso de contacto de lenguas”. In: J. Calvo (ed.): *Contacto de lenguas en América: el español en el candelero*. Frankfurt-Madrid, Vervuert-Iberoamericana, 2000.

Pinheiro-Correa, Paulo. “Clíticos de acusativo que duplicam SN’s em espanhol: natureza, funções e representação sintática”. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. 32, p. 191, 2003.

Pinheiro-Correa, Paulo. *A expressão da mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*. Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro: 2007.

Fanjul, Adrián Pablo. *Deslocando a Proximidade. Discursividade no contato português-espanhol*. Tese de Doutorado, UNESP, São Paulo: 2002.

Fanjul, Adrián Pablo. *Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. Claraluz: São Paulo, 2002.

PRESEEA (2014): *Corpus* do Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América. Medellín: Universidade de Antioquia. Disponível em: <<http://preseea.linguas.net>>. Acesso em: 2015.

PROJETO NURC-RJ: Projeto Norma Linguística Urbana Culta –RJ. Disponível em: <http://www.nurcrlj.letras.ufrj.br/home.htm>. Acesso em 2018.

Sebold, Maria Mercedes Riveiro Quintans. *Retomada do objeto em espanhol e no PB e o aprendizado do espanhol l2 por falantes brasileiros*, Tese de Doutorado, UFRJ, Rio de Janeiro: 2005.

Vázquez Rozas, Victoria. “Algunas reflexiones sobre el cálculo de la distancia referencial”. In: *D.E.L.T.A.*, 20:1, 2004, p. 27-47. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/37862/25568>>. Acesso em 2017.

Las relaciones anafóricas de los sujetos nulos y explícitos del español y el portugués brasileño: la proximidad tipológica... funciona

Juana Liceras
Ariane Dei Tos Cardenuto

Recebido em: 31 de agosto de 2019
Aceito em: 17 de setembro de 2019

Profesora de del Departamento
de Lenguas Modernas y del
Departamento de Lingüística
de la Universidad de Ottawa
(Canadá). Directora de la
Cátedra Global Nebrija-
Santander del Español Como
Lengua de Migrantes y Refugiados
de la Universidad Nebrija
(Madrid, España) y editora de
Languages y RESLA.
Contato: Juana.Munoz-Liceras@
uottawa.ca

Estudiante de doctorado del
Departamento de Lenguas
Modernas de la Universidad de
Ottawa.
Contato: adeit102@uottawa.ca
Canadá

PALABRAS CLAVE: proximidad tipológica; lenguas de sujeto nulo; resolución anafórica; prueba de juicios de aceptabilidad; prueba de producción.

KEYWORDS: typological proximity, null subject languages; anaphora resolution; acceptability judgments task; production task

Resumen: Según *The Position of Antecedent Hypothesis* – PAH, propuesta por Carminati (2002), en las lenguas de sujeto nulo, la selección de antecedente por parte del sujeto nulo o del sujeto explícito de una subordinada difiere en función de la posición estructural que dicho antecedente ocupe en la oración principal. A partir de esta hipótesis, hicimos un estudio empírico dirigido a constatar si se cumple de forma similar en el español y en el portugués brasileño (PB). La comparación de estas dos lenguas es de especial interés porque los cambios que sufrió el sistema pronominal del PB en las últimas décadas llevaron a la propuesta de que el PB actual no es una lengua de sujeto nulo clásica. Los resultados de una prueba de comprensión y una prueba de producción que les fueron administradas a un grupo de hablantes de español y a otro de hablantes de PB muestran patrones similares con respecto a la PAH, lo cual nos lleva a concluir que las diferencias del sistema pronominal no parece que tengan consecuencias para la resolución anafórica de la ambigüedad.

Abstract: The Position of Antecedent Hypothesis (PAH) proposed by Carminati (2002) states that in null subject languages the selection of an antecedent by the null subject or the overt subject of a subordinate clause depends on the structural position occupied by the antecedent in the main clause. Taking this hypothesis, we have carried out an empirical study intended to investigate whether it is realized in a similar way in both Spanish and Brazilian Portuguese (PB). The comparison of these two languages is especially important because the changes undergone by the pronominal system of PB in the last decades has led some authors to propose that PB is not a classical null subject language anymore. The results of a comprehension task and a production task administered to a group of native Spanish speakers and a group of PB speakers show similar patterns with respect to the PAH, which leads us to conclude that the differences between the two pronominal systems do not seem to have consequences for the way in which anaphora resolution resolves ambiguity.

1. INTRODUCCIÓN*

La resolución de la anáfora en oraciones ambiguas que contienen pronombres nulos y explícitos en anáfora directa (hacia adelante) e indirecta (hacia atrás) tanto en español (ESP) como en portugués brasileño (PBR), como se muestra en (1) y (2) respectivamente, integra distintos componentes de la gramática (el componente sintáctico, el semántico y el léxico) y se ha analizado desde perspectivas lingüísticas y psicolingüísticas (Kaiser y Trueswell, 2008; Wilson y Chalton, 2009).

• Anáfora directa

- | | |
|--|-----|
| (1a) Alex vio a Juan mientras \emptyset andaba en bici | ESP |
| O Alex viu o João enquanto \emptyset andava de bicicleta | PBR |
| (1b) Alex vio a Juan mientras él andaba en bici | ESP |
| O Alex viu o João enquanto ele andava de bicicleta | PBR |
| → ¿Quién andaba en bici? | ESP |
| Quem andava de bicicleta? | PBR |

La ambigüedad consiste en la posibilidad de elegir como antecedente del sujeto nulo (\emptyset) o explícito (él/ele) o bien a Alex o a Juan como contestación a la pregunta, es decir, Alex o Juan en ESP o Alex o João en PBR es la persona que andaba en bici.

* Este trabajo ha recibido el apoyo de los siguientes organismos de España: (i) Junta de Castilla 1115 y León y del programa FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional; Ref. VA009P17); (ii) así como del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y ERDF (Ref. PGC2018-097693-B-100); (iii) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Ref. FFI2017-83166-C2-2-R); y (iv) Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. FFI2016-75082-P).

- Anáfora indirecta

(2a) Mientras Ø lavaba los platos, Pedro discutía con Francisco ESP

Enquanto Ø lavava os pratos, o Pedro discutia com o Francisco PBR

(2b) Mientras él lavaba los platos, Pedro discutía con Francisco ESP

Enquanto ele lavava os pratos, o Pedro discutia com o Francisco PBR

→ ¿Quién lavaba los platos? ESP

Quem lavava os pratos? PBR

Al igual que en el caso de la anáfora directa, aquí también se trata de elegir entre el sujeto y el objeto de la oración principal que, en este caso, son catafóricos porque aparecen después del pronombre nulo (Ø) o del explícito (él/ele).

Sería lógico partir del supuesto de que entre lenguas tipológicamente cercanas, como las lenguas romance, la forma en la que los hablantes nativos resuelven la ambigüedad en las oraciones (1) y (2) debería ser la misma. Sin embargo, algunos estudios recientes (Filiaci, Sorace y Carreiras, 2013; Liceras y Alba de la Fuente, 2015) han mostrado que no siempre dicha cercanía tipológica significa que los resultados sean iguales y, por lo tanto, han investigado en detalle las similitudes y diferencias que presentan esas lenguas.

Si bien hay rasgos morfosintácticos que, como el género, pueden hacer que el oyente asocie el sujeto nulo o explícito con un referente específico, como muestran los índices de los sustantivos en (3) y (4), los casos que se abordan en este estudio contemplan solo expresiones anafóricas ambiguas

como las que se presentan en (1) y (2), es decir que no pueden resolverse a partir del género, del número o de referencias internas o pragmáticas.

- (3) Norberto arregla las puertas de los automóviles_i que los_i deteriora el clima del mar.

→ ¿Qué deteriora el clima?

Opciones de respuesta: (a) las puertas; (b) los automóviles

Los automóviles es la respuesta correcta, dado que el pronombre *los* concuerda en género y número con automóviles.

- (4) Paula se enamoró de uno de los hijos de Guadalupe_i que fue aceptada_i para un nuevo puesto de trabajo.

→ ¿Quién fue aceptada para un nuevo puesto de trabajo?

Opciones de respuesta: (a) uno de los hijos; (b) Guadalupe

Guadalupe es la respuesta apropiada pues concuerda en género y número con el participio “aceptada”.

Para los casos de ambigüedad como (1) y (2), Filiaci, Sorace y Carreiras (2013) o Ariel (2006), entre otros, han mostrado que uno de los aspectos que desencadena las discrepancias en la forma en que los hablantes resuelven expresiones anafóricas radica en las características del sistema pronominal del lenguaje.

En este estudio, se analizan los sistemas pronominales del ESP y del PBR y se comparan ambos con objeto de determinar cómo y en qué medida

pueden influir en como los hablantes nativos resuelven la ambigüedad en contextos anafóricos. De forma específica nos proponemos: (i) comparar la selección de antecedentes de los pronombres nulos y los explícitos; (ii) determinar si y en qué medida los hablantes de L1 de ESP y PBR se adhieren a la *Hipótesis de la Posición del Antecedente*(PAH)¹; y (iii) determinar si las diferencias entre el sistema pronominal del ESP y del PBR desempeñan un papel en la forma en que se respeta la PAH. Para llevar a cabo el estudio, hemos reclutado hablantes nativos (L1) de PBR y de ESP, como se describe en la sección 5.

En los apartados que siguen presentamos primero la PAH en el apartado 2. En el apartado 3 nos ocupamos se describe el funcionamiento del español y del portugués como lenguas de sujeto nulo. El apartado 4 se dedica al estudio experimental y en el apartado 5 se presentan las conclusiones del estudio y las sugerencias para investigaciones posteriores.

2. LA HIPÓTESIS DE LA POSICIÓN DEL ANTECEDENTE (PAH)

Carminati (2002) propone que el procesamiento de los pronombres sujeto nulos y explícitos del italiano en cláusulas intra-oracionales como las que hemos presentado en el apartado anterior, se ajusta a la PAH. Esto significa que los pronombres nulos y explícitos difieren en la selección del referente anafórico ya que, mientras que el pronombre nulo tiende a

1 A lo largo del trabajo utilizamos la sigla PAH que es la que remite al nombre en inglés, *Position of Antecedent Hypothesis*.

establecer correferencia con un antecedente que se ubica en la posición de Spec IP, es decir, un sujeto, el pronombre explícito se decanta por la correferencia con un antecedente en posición IP no especificada, como la de los complementos. En otras palabras, se prefiere la correferencia del sujeto nulo (\emptyset) con el sujeto de la oración principal, mientras que el sujeto explícito elegirá el complemento de la oración principal como correferente, tal como se ilustra en los ejemplos en (5) y (6), donde el índice $[_i]$ al lado del sujeto nulo (\emptyset) remite al sujeto (*Alex*) mientras que el pronombre él/ele (con índice $[_k]$) remite al objeto (*Juan/João*).

- (5) $Alex_i$ vio a Juan mientras \emptyset_i andaba en bicicleta.
 O $Alex_i$ vió o João enquanto \emptyset_i andava de bicicleta.
- (6) $Alex$ vio a $Juan_k$ mientras $él_k$ andaba en bicicleta
 O $Alex_i$ viu o $João_k$ enquanto ele_k andava de bicicleta

Según Carminati (2002) la naturaleza de PAH no responde a reglas gramaticales sino que se obtiene a partir de principios pragmáticos universales, como costo y función. En cuanto a las relaciones anafóricas, Almor (1999, 2000) sugiere que este equilibrio –costo/función – puede determinarse mediante procesos psicológicos, en los cuales las expresiones anafóricas ayudan a los interlocutores a identificar antecedentes. Su accesibilidad puede aumentar dependiendo de un elemento lingüístico o no lingüístico que sea más notable para el interlocutor. Por lo tanto, y según Almor (1999, 2000), la PAH enfoca su elección de referente en función de la prominencia

del ítem organizada en el discurso a través de la sintaxis, en la que Spec IP representa la prominencia más alta que es la que ocupa el sujeto de la oración principal.²

Filiaci, Sorace y Carreiras (2013), a diferencia de Carminati (2002), no defienden que la prominencia se rija por la relación estructural y gramatical entre los componentes de la oración, sino que se trata de que la sintaxis activa dicha prominencia en algunas lenguas, como el español y el italiano, y no en otras.

El italiano presenta dos series de pronombres de tercera persona, *lui/lei* y *egli/ella*. Los primeros (*lui/lei*) son pronombres fuertes dadas sus características morfológicas, prosódicas, sintácticas y referenciales —el caso de (7). Por su parte, *egli/ella* poseen características de pronombres fuertes y débiles (como los clíticos) como se muestra en (8).

(7a) Lui ha aderito

Él se ha inscrito

(7b) Lui e suo fratello han no aderito

Él y su hermano se han inscrito

(8a) Egli ha aderito

El se ha inscrito

(8b) *Egli e suo fratello han no aderito.

Él y su hermano se han inscrito

2 Además de una relación estructural y gramatical, también se ha propuesto que la prominencia puede relacionarse con otros aspectos como, por ejemplo, los primeros constituyentes mencionados (Gernsbacher, 1989), los temas sintácticos (Arnold, 1998; Grosz et al., 1995), el foco (Arnold, 1998) o el tópico (Grundel, Hedberg, y Zachariski, 1993).

Como se puede observar en (7a) y (8a) tanto *lui* como *egli* pueden ser sujetos preverbales. Sin embargo, solamente *lui* (pronombre fuerte) puede aparecer coordinado con otro ítem como se puede ver en (7b) y como se desprende de la agramaticalidad de *egli* (8b). Al no ser un pronombre fuerte, *egli* no puede servir como único elemento de una respuesta ni ocupar una posición postverbal como se puede observar en (9a) y (9b).

(9a) Chi è venuto? Lui/*Egli.

¿Quién ha venido? Él.

(9b) Ha aderito lui/*egli

Ha venido él.

Los resultados de los experimentos de Filiaci, Sorace y Carreiras (2013) mostraron que el pronombre explícito en italiano toma como referente ítems en posición de objeto y está claramente asociado a un cambio de sujeto. Además, presenta características típicas de los pronombres fuertes, como hemos mencionado.

Los pronombres sujeto del español también se han asociado con un valor fuerte o débil (Holmberg (2005); Sheehan (2006); Liceras y Alba de la Fuente (2015); Liceras (1988); Liceras y Fernández Fuertes (2016)) y de hecho Sorace y Filiaci (2006) afirma que los pronombres en español muestran un comportamiento asociado a pronombres débiles, lo que puede explicar el porqué los hablantes hispanos no mostraron una preferencia significativamente relevante por asociar el pronombre explícito con el objeto como se muestra en (10), y como es el caso del italiano.

(10a) Dopo che Giovanni_i ha criticato Bruno_k così ingiustamente, / lui_k
 si è scusato ripetutamente.

(10b) Después de que Bernardo_i criticó a Carlos_k tan injustamente, / él_i
 le pidió disculpas.

Es decir, mientras que en el ejemplo (10b) los hablantes de ESP no mostraron una preferencia clara por relacionar el pronombre explícito (él_i) con el objeto (Carlos_k), los hablantes de italiano si que mostraron claramente esa preferencia —el ejemplo (10a).

Los ítems con pronombres nulos como los de (11a) y (11b) ofrecieron resultados más similares, ya que tanto los italo hablantes como los hispano hablantes resolvieron las oraciones ambiguas más fácilmente y con más precisión que con los pronombres explícitos y eligieron preferentemente el antecedente en posición sujeto.

(11a) Dopo che Giovanni_i ha criticato Bruno_k così ingiustamente, / Ø_i
 si è scusato ripetutamente.

(11b) Después de que Bernardo_i criticó a Carlos_k tan injustamente, / Ø_i
 le pidió disculpas.

En otros estudios realizados con bilingües de español e inglés y de español y francés, la percepción de oraciones anafóricas también presentó resultados divergentes o contradictorios (Liceras y Alba de la Fuente 2015; Liceras y Fernández Fuertes 2016). Sin embargo, pese a que no siempre se produce

de forma consistente, las predicciones de la PAH se han confirmado con relativa sistematicidad.

Podemos concluir, por lo tanto, que los estudios más recientes sobre resolución anafórica han proporcionado pruebas contradictorias a diferentes niveles: primero, con respecto a la naturaleza de los sistemas pronominales de las distintas lenguas (el italiano frente al español); segundo, con respecto a la L1 (es decir, inglés frente a francés) de los aprendices de L2; y tercero, cuando se trata de la elección del antecedente para los pronombres explícitos.

En el siguiente apartado, vamos a presentar los sistemas pronominales del ESP y del PBR así como su distribución para poder así determinar si, cuando se trata de la resolución de la anáfora, esas diferencias pueden explicar el comportamiento de los hablantes de estas dos lenguas, como se han detectado en el caso del español y el italiano.

3. EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS COMO LENGUAS DE SUJETO NULO Y EL SISTEMA PRONOMINAL DE AMBAS LENGUAS

El español, al igual que el italiano, es una lengua [+ sujeto nulo] y, como tal, respeta las opciones que se han asociado al *Parámetro del Sujeto Nulo* (Chomsky, 1981, Huang, 2000; Jaeggli & Safir, 1989, entre otros), algunas de las cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Propiedades de las lenguas [+sujeto nulo] y [-sujeto nulo]

Lenguas [+sujeto nulo]	Lenguas [- sujeto nulo]
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto nulo referencial nulo <i>pro</i> Salieron a las 3pm. 	<ul style="list-style-type: none"> Sujeto explícito obligatorio They left at 3pm *<i>pro</i> Left at 3pm
<ul style="list-style-type: none"> Sujeto nulo no referencial <i>pro</i> llueve <i>pro</i> es importante 	<ul style="list-style-type: none"> Sujeto no referencial obligatorio It rains / *rains It is important / *is important
<ul style="list-style-type: none"> Inversión libre del sujeto <i>Los candidatos</i> ya han llegado. Han llegado ya <i>los candidatos</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> No es posible la inversión libre del sujeto <i>The candidates</i> have arrived already. *Have arrived already <i>the candidates</i>.
<ul style="list-style-type: none"> La secuencia <i>that</i>-trace es gramatical ¿Quién_i crees que <i>t_i</i> ha ganado? 	<ul style="list-style-type: none"> La secuencia <i>that</i>-trace no es gramatical Who_i do you think <i>t_i</i> has won? *Who_i do you think <i>that_i</i> has won?
<ul style="list-style-type: none"> El movimiento wh- (qu-) a distancia Ese hombre_i que <i>pro</i> me pregunto a quien <i>t_i</i> habrá visto.¹ 	<ul style="list-style-type: none"> El movimiento wh- (qu-) a distancia no es gramatical *That man_i that I wonder whom <i>he_i</i> may have seen.

1 Ejemplos tomados de Licerias (1988).

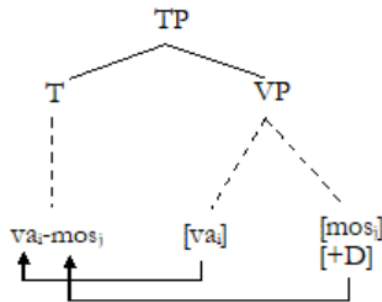
Independientemente del análisis del Parámetro del Sujeto Nulo, pero obviamente ligado a sus propiedades, se ha investigado (Chomsky, 1995, 2001, entre otros) la naturaleza del pronombre explícito en lenguas [+ sujeto nulo] y se ha propuesto que hay tres tipos de pronombres: fuerte, débil y clítico como se resume en Licerias y Fernández Fuertes (2016):

- (12a) **Yo/ Yo** telefonaré mañana [fuerte/débil]
 (12b) **Je téléphonerai demain** [clítico]
 (12c) **moi, je téléphonerai demain** [fuerte, débil]

- (12d) ***je et toi**, nous téléphonerons demain [débil + fuerte]
 (12e) **moi et toi** nous téléphonerons demain [fuerte + fuerte]
 (12d) **I** will call tomorrow. [débil]

A esto hemos de añadir que, dentro del marco Minimalista (Chomsky (1995), Hornstein, Nunes & Grohmann 2005; Boeckx (2006), entre otros), Alexiadou & Anagnostopoulou (1998), que a su vez se inspiran a Speas (1994), proponen que el español y el inglés cotejan el rasgo EPP de distinta forma. En español, cotejar el rasgo EPP requiere la fusión del verbo y el afijo verbal como se ilustra en (13):

- (13) ESP – Vamos³



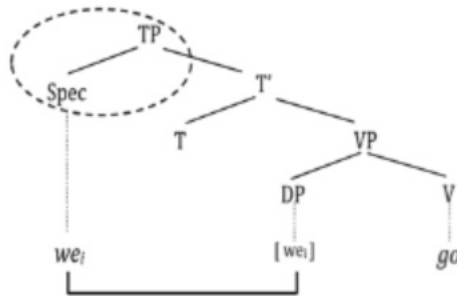
Lo que se desprende de esta propuesta es que, en ESP, los afijos de concordancia como *-mos*, son elementos pronominales con el rasgo de

³ Los ejemplos se han tomado de Licerias y Fernández Fuertes (2016).

determinante [+D] que se fusiona con la raíz verbal y puede ser semánticamente [+interpretable].

Dado que el inglés no tiene un paradigma verbal similar, para cotejar el rasgo EPP, necesita un elemento pronominal explícito que se fusione con el especificador del Sintagma Tiempo (Spec TP), donde el DP se mueve a Spec como se representa en (14)⁴:

(14) Inglés – *we go* (vamos).



En otras palabras, las desinencias verbales del español son equivalentes a los pronombres explícitos débiles del inglés y representan la opción no marcada.⁵

Holmberg (2005) y Sheenan (2006), con una propuesta distinta de la de Alexiadou & Anagnostopoulou (1998), mantienen que el español coteja

4 Ejemplo tomado de Liceras y Fernández Fuertes (2016).

5 Por otro lado, cuando los pronombres explícitos del español son interpretados como pronombres fuertes ocupan una posición de foco (Fernández Soriano 1989; Ordoñez 1997; Kato 1999), ya que expresan características pragmáticas.

el rasgo EPP como el inglés, si bien el pronombre de sujeto no se realiza fonéticamente. Por lo tanto, para cotejar el rasgo EPP el sujeto nulo del español se mueve a Spec TP y ahí se puede realizar fonéticamente si bien eso representa la opción marcada, la no marcada o por defecto es que no se realice fonéticamente y haya un sujeto nulo o vacío; los afijos verbales con rasgo [+ interpretable] se adjuntan al verbo en ambos casos. Frente a estas dos opciones (sujetos nulos y explícitos), los hablantes nativos prefieren los sujetos nulos, sin embargo, esto no significa que no produzcan pronombres explícitos débiles que no tienen rasgos pragmáticos como el cambio de tópico, el contraste o la eliminación de ambigüedad, que se atribuyen a los fuertes.

Pero, además de estas precisiones ligadas a la naturaleza de los pronombres y al cotejo del rasgo EPP, dentro de la opción [+sujeto nulo] se ha propuesto que se deben distinguir los tres sub grupos de lenguas que figuran en la tabla 2 (Barbosa, 2011):

Tabla 2: Clasificación de lenguas que permiten sujeto nulo referencial

Lenguas de Sujeto Nulo (SNLs) propiamente dichas	(i) rico paradigma verbal (ii) aceptan SNs si se dan las condiciones apropiadas	español, italiano, portugués, húngaro, griego.
Lenguas parcialmente de Sujeto Nulo (PSNLs)	(i) tienen paradigma verbal pero puede ser bastante simple (ii) tienen sujetos nulos referenciales pero su distribución es más restringida que en las SNLs	portugués brasileño, hebreo, finlandés, marathi, ruso.
Lenguas de tópico nulo	(i) no tienen paradigma verbal	chino, japonés y coreano

La variedad brasileña del portugués se clasifica, por lo tanto, como una lengua PSNL porque reúne las siguientes características:

- **El PBR no respeta el Principio Evítese el Pronombre (*Avoid Pronoun Principle*)**

Las lenguas PSNLs legitiman sujetos nulos sintácticos, pero los distribuyen de un modo diferente a las lenguas SNLs (Holmberg 2005) ya que el SN es opcional en contextos en los que es obligatorio en NSLs y el SN no se usa en contextos en los que está permitido en las NSLs. De ahí que, según Barbosa (2011) el portugués europeo (PEU), lengua SN, y el portugués brasileño, lengua PSN se diferencien en la presencia/ausencia de sujetos nulos en ejemplos como los de (15) – (16).

(15) O João_i disse que ele_k comprou um computador.

Juan dijo_i que él compró_k una computadora.

(16) O João disse que *pro* comprou um computador.

Juan dijo que *pro* compró una computadora.

En la variedad europea del portugués (PEU) solamente se usa (15) cuando el pronombre *ele/él* no es correferente con *João/Juan*, el sujeto de la principal, sino con otra persona que no es *Juan*. La opción (16) al contrario se utiliza cuando *pro* se asocia al sujeto *João/Juan*.⁶

⁶ A esta preferencia por el uso de *pro* y no del pronombre explícito Chomsky (1981) la denomina Principio de Omisión del Pronombre (*Avoid Pronoun Principle*).

En la variedad brasileña, sin embargo, ambos pronombres, el explícito de (15) y el implícito de (16) se interpretan como correferentes con el sujeto de la oración principal, es decir, no se respeta el *Avoid Pronoun Principle*.

El PBR se diferencia también del PEU y del ESP en que el sujeto nulo no puede ser correferente con un sujeto si hay un antecedente potencial más cercano, como se muestra en (17) frente a (18).

(17) O João_i disse que os moleques acham que *ele_i* / **pro_i* é esperto

(18) Juan_i dijo que los chicos creen que *pro_i* es listo.

Es decir, en PRB el sujeto nulo de (17) hace que la oración sea agramatical.

- El PBR presenta asimetría entre la tercera persona y el resto de las personas gramaticales

El PBR no admite SNs de tercera persona en la oración principal cuando está en el pasado (19) o en futuro (20), pero sí lo permite con otras personas, como se muestra en (21) y (22):

(19) **pro* foi ao museu.

Pro fue al museo.

(20) **pro* irá ao museu.

pro irá al museo.

21) *pro* fui ao museu.

pro fui al museo.

(22) *pro* iremos ao museu.

pro iremos al museo

Incluso con la tercera persona, el PBR permite sujetos nulos en construcciones de sujeto no argumental, cuando es genérico y equivale al *one* del inglés, como se observa en (23):

(23) É assim que *pro* faz o doce.

*Es así como *pro* hace el dulce.

Es así como se hace el dulce.

En la oración anterior, *pro* se refiere a las personas en general, incluyendo al hablante, pero no es gramatical en lenguas de SN, en las cuales debería utilizarse una partícula explícita como el *se* en ESP o en PEU. Si la frase anterior se usa en PEU, el significado cambia a *es así como éllella hace el dulce*, igual que sucede en ESP.

- **El paradigma verbal y pronominal del PBR se han alejado de los del PEU**

En el último siglo el paradigma verbal y pronominal del PBR han cambiado considerablemente, alejándose del PEU, como se muestra en la tabla 3 (Duarte 2000; Barbosa, 2009).

Tabla 3: Evolución del paradigma verbal y pronominal del PBR

Persona & número	Pronombre	Paradigma 1	Paradigma 2	Paradigma 3	Paradigma 4 Lengua hablada
1 ^a	Eu	Amo	Amo	Amo	Amo
2 ^a	Tu	Amas	*	*	*
2 ^a	Você	Ama	Ama	Ama	Ama
3 ^a	Ele/Ela	Ama	Ama	Ama	Ama
1pl	Nós	Amamos	Amamos	*	*
1pl	A gente	*	Ama	Ama	Ama
2pl	Vós	Amais	*	*	*
2pl	Vocês	Amam	Amam	Amam	Ama
3p	Eles/Elas	Amam	Amam	Amam	Ama

La tabla 3 muestra que el cambio en los pronombres personales ha supuesto una reducción gradual de los afijos verbales de persona de forma que en el paradigma verbal del PRB actual solamente hay dos terminaciones: – *o*, –*a* – o tres en un lenguaje más cuidado – *o*, –*a*, *am*.⁷

• Pronominalización de expletivos

Según Soares Silva (2006) los pronombres explícitos en PBR ocurren con más frecuencia en la 1^a y 2^a personas. Dicha afirmación se basa en la *Escala de Referencialidad* propuesta por Cyrino, Lamoglia Duarte y Kato (2000).

⁷ Duarte (1995, 2000) concluye que dicha simplificación se produce paralelamente al aumento de uso de los pronombres explícitos en el PBR hablado.

Según esta propuesta, en el extremo derecho de la escala se encuentran los rasgos [+nombre], [+ humano] y [+ específico] que son inherentes a la 1ª y 2ª personas, consideradas las más referenciales. La 3ª persona está en un punto más bajo de la escala, dado que aún los rasgos [+ humano] y [-humano] así como [+ específico] y [-específico].

En lenguas como el francés los sujetos no argumentales se materializan con el expletivo *il*, por lo cual se esperaría que si la variedad brasileña ha sufrido el mismo proceso que llevó al francés a dejar de ser una lengua [+sujeto nulo], hubiera surgido ese tipo de expletivo, pero no es así. De hecho, para Holmberg (2008, 4) las lenguas PNSLs no tienen ningún sujeto explícito con predicados que no disponen de sujeto marcado con papel temático. No obstante, Buthers & Duarte (2012) observan que, en el PBR, en la posición del expletivo aparecen diferentes ítems con verbos atmosféricos como se observa en los ejemplos de (24), lo cual muestra que el PBR hablado permite el relleno de la posición de sujeto, incluso en contextos considerados como de sujeto nulo obligatorio.

(24a) **A chuva** tá chovendo forte. **Ela** chove sem parar.

*La lluvia está lloviendo fuerte. Ella llueve sin parar.

(24b) **Este dia** choveu muito.

*Este día llovió mucho.

(24c) **Aquí** neva sempre.

Aquí nieva siempre.

El mismo tipo de fenómeno, en este caso el aumento gradual del uso de un sujeto preverbal, es cada vez más frecuente en oraciones finitas como las de (25):

- (25a) **Lá** vai a seleção brasileira para mais um jogo contra a Bolívia.
*Allá va la selección brasileña para otro partido contra Bolivia.
La selección brasileña va para otro partido contra Bolivia.
- (25b) **Aqui** constrói um país.
*Aquí construye un país.
Aquí se construye un país.
- (25c) **Lá** faz muitos shows grandes.
*Allá hace muchos conciertos grandes.
Se hacen muchos conciertos grandes.
- (25d) **Você** encontra de tudo em BH.
Se encuentra de todo en BH.
- (25e) **Aí** vem ele.
Ahí viene él.

Según Buthers & Duarte (2012) si en las oraciones de (25) se eliminan los sintagmas que ocupan la posición de sujeto, el resultado es poco aceptable e incluso agramatical.

La presencia de ítems en posición de sujeto (los casi-expletivos) se da normalmente cuando la partícula *se* no está presente. En estos casos, se utilizan adverbios como *lá* (allá), *aqui* (aquí), *aí* (ahí), *ali* (ahí) y *agora*

(ahora) en posición preverbal como se muestra en (26), si bien en algunos casos pueden aparecer después del verbo.

(26a) **Lá** faz muitos shows grandes.

*Allá hace muchos conciertos grandes.

Se faz muitos shows grandes (lá).

Se hacen muchos conciertos grandes (allá).

(26b) **Aqui** constrói um país.

Aquí construye un país

Greco y Vitral (2003) proponen que los adverbios utilizados en posición Spec IP están siendo reinterpretados como casi-expletivos.

• Los pronombres débiles y fuertes del PBR

Nunes (1990) defiende que la aparición de pronombres débiles en PBR se debe a una reducción fonológica que ha venido afectando al paradigma pronominal de la lengua, como se muestra en la figura 1.

Persona sin reducción	Fonología Fonología con reducción	
1ª singular	[ew]	→[o]
2ª singular	[vosé]	→[ce]
3ª singular masc.	[eli]	→[el]
3ª singular fem.	[ela]	→[e']
3ª plural masc	[elis]	→[ez]

Figura 1: Reducción fonológica en el PBR

Kato (1999), por su parte, muestra que el PBR moderno contiene sujetos pronominales explícitos duplicados, formados por pronombres fuertes y débiles que forman un conjunto casi-homófono, como se muestra en (27).

(27a) VOCÊ, 'cê não me pega!

Tú, tú no me puedes pillar!

(27b) EU, [o] sinto demais isso, né?

Yo, yo siento mucho eso, no?

La duplicación en la primera persona ocurre con más frecuencia en formas fijas y también en la adquisición del lenguaje infantil, como se observa en (28) y (29).

(28) Deix' [o] ver.

Déjame ver.

(29) [O] vô. (lenguaje infantil)

Yo voy

Kato (1999) mantiene que estos cambios, con la excepción de la aparición de los pronombres fuertes con caso oblicuo, son paralelos a lo que pasó en francés ya que en el francés antiguo y en el PBR del siglo XIX existían pronombres explícitos y nulos homófonos. Sin embargo, en francés el homófono fuerte desapareció al tener que competir con el paradigma del

oblicuo fuerte. Actualmente en PBR, la formación de un paradigma débil se da con la duplicación.⁸

4. EL ESTUDIO

Teniendo en cuenta lo anterior, las preguntas que nos proponemos contestar en este estudio y las hipótesis que queremos verificar son las siguientes:

- 1) ¿En qué medida respetan la Hipótesis de la Posición del Antecedente (PAH) los hablantes de ESP y de PRB?

Hipótesis #1. La investigación que se ha llevado a cabo nos lleva a proponer que habrá diferencias entre sujetos nulos y explícitos en la resolución de la anáfora por parte de los hablantes de las dos lenguas, pero que las diferencias de los sistemas pronominales pueden resultar en preferencias claramente diferentes entre los hablantes de ESP y de PBR.

- 2) ¿Existen diferencias con respecto a la elección del antecedente por parte de los sujetos nulos y explícitos dependiendo de que la anáfora sea directa o indirecta?

8 Kato (1999) alerta al hecho de que en PBR y PEU existe duplicación en el ámbito del discurso como en *Hoje, hoje eu nao vou* (Hoy, hoy no voy), pero que no debe ser confundida con la duplicación de los pronombres.

Estudios anteriores (Liceras y Alba de la Fuente, 2015; Liceras y Fernández Fuertes 2016) han mostrado que en anáforas directas, el pronombre explícito puede retomar tanto el sujeto como el objeto, lo que Liceras y Alba de la Fuente (2015) y Liceras y Fernández Fuertes (2016) explican como un reflejo de las características de ese pronombre, es decir el hecho de que los pronombres explícitos del español puedan tener un valor pragmático y también, siguiendo a Holmberg (2005) y Sheehan (2006) puedan utilizarse como pronombres débiles. Por otro lado, en los contextos de anáfora indirecta, Liceras y Fernández Fuertes (2016) afirma que el ESP sigue las condiciones de la PAH, mientras que Fonseca y Guerrero (2012) muestran que en el caso del PRB, el pronombre nulo muestra una clara preferencia por el sujeto, pero el pronombre explícito, se asocia en un 41% de los casos con el sujeto y en un 40% con el objeto.

Hipótesis #2 (2). Teniendo en cuenta lo anterior, se espera confirmar esos resultados en ambas lenguas, aunque también puede darse el caso de que los pronombres explícitos del español se asocien al sujeto en anáforas indirectas, dado que ese pronombre no muestra una clara preferencia por el objeto en las anáforas directas.

4.1. Participantes

Para dar contestación a las preguntas de investigación y verificar las hipótesis, hemos reclutado a 12 adultos hablantes nativos de PBR, que residen en Sao Paulo, Brasil y a 12 adultos L1 hablantes nativos de ESP, de

México, España y Chile. Estos participantes se agrupan en los tramos de edad que figuran en la tabla 4.

Algunos participantes sí que hablan inglés, pero lo han aprendido en su edad adulta y no han vivido en ningún país anglófono, por lo que no se espera que haya interferencia lingüística que pueda comprometer los resultados.

Tabla 4. Tramos de edad de los participantes

	Edad	
	Español	Portugués
15-25 años	1	2
26-36 años	7	2
37-50 años	3	4
51-60 años	1	4

4.2. Pruebas experimentales y procedimiento de obtención de datos

Los datos se han obtenido a partir de dos pruebas experimentales que se administraron utilizando Survey Monkey, una herramienta de recolección de datos en línea. Antes de empezar los experimentos, los participantes completaron el Formulario de Consentimiento, requerido por el Comité de Ética de la Universidad de Ottawa, y rellenaron un Cuestionario de Experiencia Lingüística.

Por lo que se refiere a las pruebas experimentales, la primera es una **Prueba de Producción Escrita (PPE)** que consta de 60 oraciones con anáfora

directa e indirecta, seguidas de una pregunta cuya respuesta relaciona el antecedente de la oración principal con el sujeto nulo o con el sujeto explícito o con ninguno de los dos antecedentes potenciales, es decir, con alguien no mencionado (opciones a, b y c respectivamente en los ejemplos que siguen. La distribución de los diferentes tipos de oraciones es la siguiente:

- **24 ítems experimentales**

- **Seis anáforas directas con pronombre explícito** como la de (30):

(30) Sonia vio a María mientras ella se cepillaba los dientes.

¿Quién se cepillaba los dientes?

- (a) Sonia
- (b) María
- (c) Ni Sonia, ni María, sino otra persona

- **Seis anáforas directas con pronombre nulo** como la de (31)

(31) Alex vio a Juan mientras Ø andaba en bici.

¿Quién andaba en bici?

- (a) Alex
- (b) Juan
- (c) Ni Alex, ni Juan, sino otra persona

- **Seis anáforas indirectas con pronombre explícito** como la de (32)

(32) Mientras ella estaba sentada en el sofá, Susana le cantó a Luisa.

¿Quién estaba sentada en el sofá?

- (a) Susana
- (b) Luisa
- (c) Ni Susana, ni Luisa, sino otra persona

- **Seis anáforas indirectas con pronombre nulo** como la de (33).

(33) Porque Ø es una buena amiga, Eva le hace compañía a Julia.

¿Quién es una buena amiga?

- (a) Eva
- (b) Julia
- (c) Ni Eva, ni Julia, sino otra persona

- **36 distractores** que consisten en ambigüedades que, tanto en español como en portugués se resuelven o bien por el género del pronombre disponible en la oración relativa (*la, los*) como se observa en (34a) y (34b) o bien son ambigüedades que no pueden ser resueltas como se observa en (34c).

(34a) Sandra conoce a una amiga_i del actor que [se comentaba que [la_i entrevistaron para obtener información de su vida privada.]

¿A quién entrevistaron?

Opciones: A la amiga / al actor

(34b) Norberto arregla las puertas de los automóviles que [los deteriora el clima del mar.]

¿Qué deteriora el clima?

Opciones: Las puertas / los automóviles

(34c) Juan me presentó a la hermana de la modista que vive en París.

¿Quién vive en París?

Opciones: La hermana / la modista

Cada elemento aparece en una página diferente y se les pide a los participantes que elijan la respuesta de acuerdo con su interpretación. Antes de comenzar el experimento, hay una sección de práctica con ítems como los de (35), dirigidos a conseguir que los participantes se familiaricen con el tipo de tarea que deben completar.

(35) Sonia vio a María mientras ella se cepillaba los dientes.

¿Quién se cepillaba los dientes?

Posible respuesta: *Sonia*

La segunda prueba experimental es una **Prueba de Juicio de Aceptabilidad** (PJA) que consta de 23 oraciones con anáfora directa e indirecta, seguidas de una pregunta y una respuesta como se muestra en (36).

(36) George no llamó a Eric mientras él manejaba.

¿Quién manejaba?

Respuesta: *George*.

Por favor, evalúa la respuesta eligiendo: 1 2 3 4 5

Al participante se le pide que califique la respuesta para cada ítem en una escala de Likert de 1 a 5 a cuyos números se les han asignado los valores que figuran en (37).

- (37) 1 = es totalmente inaceptable
2 = es relativamente inaceptable, pero no del todo
3 = es difícil decidir
4 = es relativamente aceptable, pero no tanto como (5)
5 = es totalmente aceptable

5. RESULTADOS

En el caso de las dos pruebas experimentales, los datos recogidos fueron extraídos por lengua – ESP y PRB – y agrupados en dos categorías: (i) Anáfora Directa: Pronombre explícito (PE) y Pronombre nulo (PN); y (ii) Anáfora Indirecta: Pronombre explícito (PE) y Pronombre nulo (PN).

5.1. Prueba experimental 1. Prueba de Producción Escrita.

En las tablas (6) y (7) se presentan los resultados para la anáfora directa e indirecta de la primera prueba.

Tabla 5. Prueba de producción escrita – Anáfora Directa

Condiciones	Español (ESP)		Portugués brasileño (PRB)	
	Pronombre Explícito	Pronombre Nulo	Pronombre Explícito	Pronombre Nulo
Correferencia con el sujeto	31,94%	61,11%	34,72%	77,77%
Correferencia con el objeto	68,05%	38,89%	65,28%	22,22%

Como puede observarse en la tabla 6, los pronombres nulos y explícitos en ESP y PBR se comportan de forma diferente en cuanto a la relación que establecen con los ítems de la oración principal. Como propone la PAH, los elementos que se localizan en posición de sujeto son correferentes con el pronombre nulo ya que en ESP un 61% de los participantes establecieron esa relación, mientras que en PBR lo hizo un 77%.

Por otro lado, el pronombre explícito establece la correlación con los complementos en un 68% en ESP y en un 65% en PBR.

Por lo que se refiere a la anáfora indirecta los resultados son diferentes de los de la anáfora directa, como se observa en la tabla 7.

En este caso, los porcentajes de correferencia entre el pronombre nulo y el sujeto de la principal es de 90.28% en ESP y de 95.83% en PRB, algo que atribuimos a la cercanía lineal, es decir, a que el sujeto (*Susana*) es el elemento más asequible al pronombre anafórico (*ella*) dada su mayor proximidad lineal si se compara con el objeto (*Luisa*), como se muestra en (38).

Tabla 6. Prueba de producción escrita. Anáfora Indirecta

Condición	Español (ESP)		Português Brasileiro (PRB)	
	Pronombre Explícito	Pronombre Nulo	Pronombre Explícito	Pronombre Nulo
Correferencia con el sujeto	70,83%	90,28%	68,05%	95,83%
Correferencia con el objeto	29,16%	9,72%	31,94%	4,16%

(38) Mientras **ella**₁ estaba sentada en el sofá, **Susana**₁ le cantó a Luisa.

En el caso del PE, en ESP un 70.83% de las correferencias se establecen con el sujeto y el PE y en PRB un 68%. Es decir, no hay diferencias significativas en el comportamiento de los PN y los PE en las dos lenguas.

Los resultados de la Prueba de Producción Escrita muestran que tanto el ESP como el PBR se atienen a la PAH en el caso de la anáfora directa. En ambas lenguas los pronombres – explícito y nulo – tienen preferencias diferentes de correferencia, ya que el pronombre nulo prefiere el antecedente que tienen la función de sujeto de la oración principal, mientras que el pronombre explícito prefiere el antecedente el objeto de la oración principal.

Sin embargo, en el caso de la anáfora indirecta, las preferencias parecen verse afectadas por el orden lineal de la frase. Es decir, hay una fuerte tendencia a asociar tanto los pronombres explícitos como los nulos con el primer elemento que aparece en la oración principal, como hemos visto en

el ejemplo de (38). Esto se confirma por los altos índices de correferencia presentados en la tabla 6. Los pronombres explícitos en ambas lenguas demuestran el mismo comportamiento en ese tipo de anáfora. Liceras y Fernández Fuertes (2016), en el caso del ESP, atribuye ese fenómeno a la naturaleza del pronombre explícito, el cual puede presentar valores pragmáticos o simplemente actuar como si fuera un sujeto débil, en cuyo caso se comporta más en la línea de un sujeto nulo. En PBR, los pronombres explícitos no adoptan un valor pragmático considerable pero también parecen comportarse como pronombres débiles, lo cual supone que tanto los explícitos como los nulos eligen al sujeto de la principal como correferente.

En resumen, los hablantes de ESP y los de PRB actuaron de un modo muy similar, sin mostrar diferencias relevantes en cómo resuelven oraciones anafóricas directas e indirectas ambiguas, por lo que podemos afirmar, a partir de estos resultados, que las diferencias en el sistema pronominal del ESP y el PRB no parecen influir cómo los hablantes nativos perciben las relaciones anafóricas.

5.2. Prueba experimental 2. Prueba de Juicios de Aceptabilidad.

En la segunda prueba los hablantes tuvieron que evaluar la respuesta que se les presentaba en cada ítem en la escala de Likert 1 a 5 que, como hemos visto en (37) 1 significa que la respuesta es totalmente inaceptable, mientras que 5 indica que es totalmente aceptable.

En los gráficos 1 a 4 se presentan los resultados para el ESP y el PBR de la anáfora directa y la indirecta y según los pronombres nulo y explícito.

El gráfico 1 muestra el porcentaje de hablantes que está de acuerdo con la respuesta presentada y por lo tanto la han puntuado con un 4 o 5, así como los hablantes que mostraron desacuerdo con la respuesta y por ello, la han puntuado con un 1 o 2. En todos los casos se trata de ítems de anáfora directa y se presentan las preferencias del pronombre explícito de la subordinada. Es decir, los ejemplos de (30) arriba.

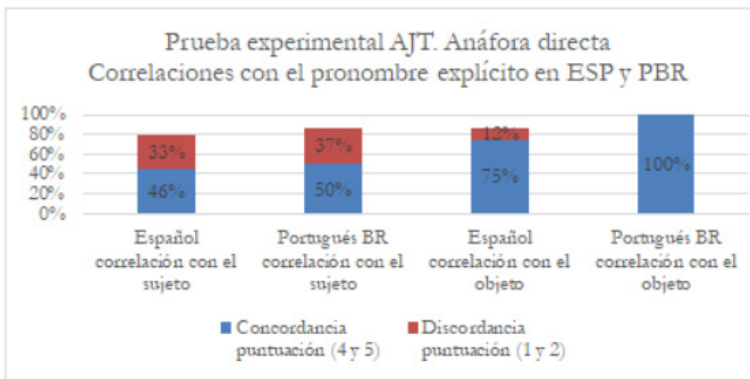


Gráfico 1. PJA. Anáfora directa. Correlaciones del pronombre explícito

El grado de aceptabilidad de la correferencia del pronombre explícito con el sujeto de la oración principal que se presenta en las columnas 1 (ESP) y 2 (PBR) es de un 46% y 50% respectivamente, más alto de lo que se propone para el italiano, por ejemplo, pero en la línea de lo que se ha encontrado en el caso de los hablantes de español (Liceras y Alba de la Fuente 2015).

Sin embargo, la correlación con el objeto (las columnas 3 y 4) responde claramente a la propuesta de la PAH, con porcentajes del 75% en el caso del ESP y del 100% en el caso del PRB.

El gráfico 2 muestra las relaciones de correferencia entre el pronombre nulo y el sujeto y el objeto de la oración matriz.

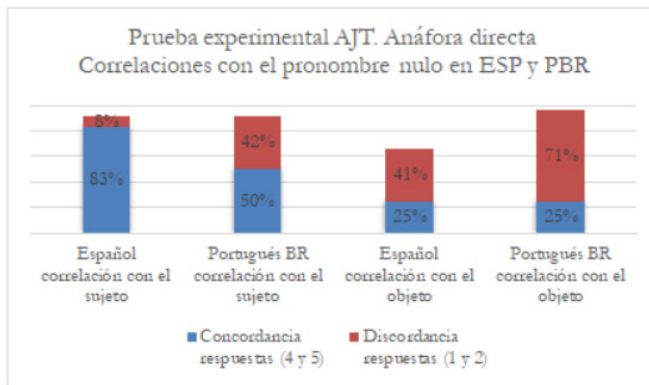


Gráfico 2. PJA. Anáfora directa. Correlaciones del pronombre nulo

Lo que observamos aquí, como en otros estudios sobre resolución de la anáfora, es que el PN muestra una clara preferencia por el sujeto en ESP (83%) y solo 25% por el objeto. Sin embargo, en PBR el porcentaje de aceptación en la relación PN y el sujeto de la oración matriz es solamente del 50%, lo que contrasta en gran medida con los resultados de la prueba experimental 1, en la que un 77% de los participantes relacionaron el pronombre nulo con el sujeto. Hay una clara disparidad entre las dos pruebas en cómo los brasileños establecen la correferencia con el PN, lo

cual puede ser una indicación de que el PN tiene un estatuto diferente en ESP y en PRB.

Por lo que se refiere a la anáfora indirecta, los datos que se presentan en el gráfico 3 muestran que tanto los hablantes de L1 ESP como los de L1 PRB prefieren asociar el PE con el sujeto (75% y 67% respectivamente), casi los mismos porcentajes que en la prueba 1, aunque también lo asocian con el objeto (46% y 50%).

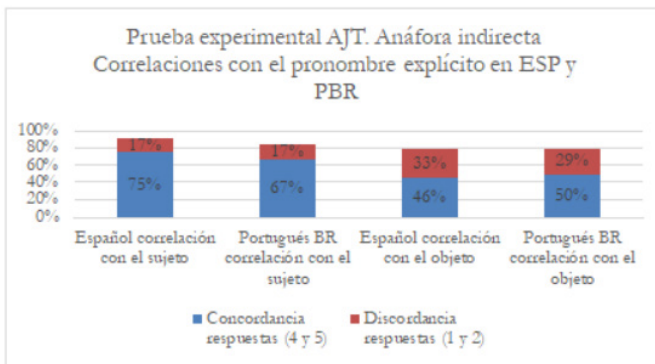


Gráfico 3: AJT. Anáfora indirecta. Correlaciones del pronombre explícito

De nuevo el orden lineal parece jugar en contra de la PAH en lo que se refiere al alto índice de correferencia del PE con el sujeto. Las columnas 3 y 4 muestran mayor preferencia por el objeto, pero solo en un 50% en PRB y en un 46% en ESP, cuando se esperaría un porcentaje más alto.

En el gráfico 4 se muestra el comportamiento del PN con el sujeto y el objeto de la oración principal en anáforas indirectas.

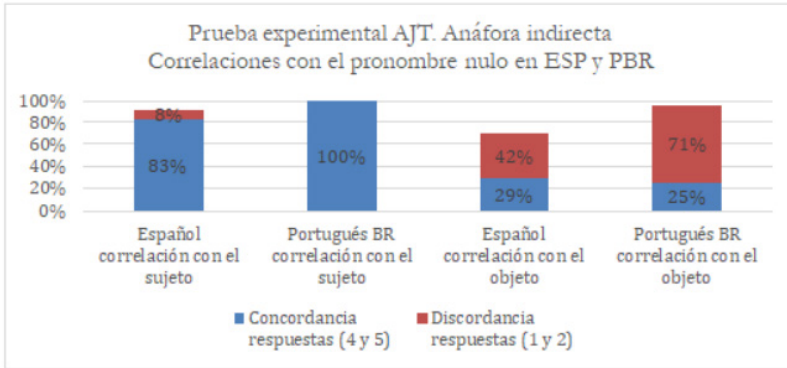


Gráfico 4: AJT. Anáfora indirecta. Correlaciones del pronombre nulo

Aquí es obvio que tanto los participantes de L1 ESP como los de L1 PRB tienen una clara preferencia por establecer la correlación entre el PN y el sujeto de la oración matriz, como se ha visto en otros muchos estudios. Estos resultados están en consonancia con los hallazgos de la prueba experimental 1, concuerdan con la PAH y ponen en evidencia la sistematicidad del sujeto nulo en la preferencia por el elemento más alto en la jerarquía estructural, el sujeto de la oración matriz.

En ambas lenguas, el PE muestra que puede violar fácilmente las condiciones de la PAH y asociarse con el sujeto de la oración matriz, lo cual podría deberse a que en la anáfora indirecta el sujeto de la oración matriz o principal está más cerca de PE que el objeto.

En cuanto al PN, en portugués lo que muestran los resultados es un porcentaje significativamente bajo (un 50%) de correferencia con el sujeto en la anáfora directa. En este caso específico, creemos que

es necesario llevar a cabo más investigaciones para comprobar si se confirman estos resultados.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado un estudio empírico dirigido a constatar cómo resuelven la ambigüedad en oraciones anafóricas directas e indirectas los hablantes nativos de ESP y de PBR.

Por lo que se refiere a las dos preguntas de investigación que nos proponíamos responder, los resultados nos llevan a afirmar que nuestros participantes muestran diferencias entre los pronombres nulos y explícitos en la línea estipulada por la PAH, ya que el PE retoma preferentemente el objeto de la oración principal, mientras que el PN muestra una clara preferencia por el antecedente en posición sujeto.

Ahora bien, en los contextos subordinada-principal (anáfora indirecta), esas relaciones no se producen con tanta claridad, si bien hay también una división de trabajo entre ambos tipos de pronombres.

En cuanto a los contextos subordinada-principal, hay una clara preferencia del PE y el PN por asociarse con el sujeto. Esos datos parecen confirmar la dualidad del pronombre explícito en ESP, la cual es un reflejo de sus valores fuerte y débil. En PBR, por otro lado, puede darse el caso de que como el PE no expresa valores pragmáticos, los hablantes pueden interpretarlo de diferentes formas.

De un modo general, en los casos de anáfora indirecta y teniendo en cuenta la relación costo–función, la asociación con el primer elemento que se encuentra en la oración principal (es decir el orden lineal) parece condicionar la interpretación de los PN y los PE en ambas lenguas.

Finalmente, y por lo que se refiere a si el hecho de que el ESP y el PBR difieran con respecto al conjunto de pronombres de sujeto en tercera persona implica que la L1 de estas lenguas diferirá con respecto a cómo se sigue la PAH, se puede afirmar, tomando en cuenta las dos tareas, que ambas lenguas responden de manera muy similar en cuanto a las relaciones anafóricas directas e indirectas. Por lo tanto, las diferencias encontradas en los resultados no son tan obvias como para concluir que los sistemas pronominales del ESP y PBR jueguen un papel claro en cómo los hablantes nativos de estas lenguas abordan la resolución de la anáfora

Por lo que se refiere a las contribuciones de esta investigación, podemos decir que en el nivel teórico-descriptivo ofrece un estudio comparado de los sistemas pronominales del ESP y del PBR y de cómo se distribuyen los sujetos nulos y explícitos en ambas lenguas. En el nivel empírico, ofrece datos que contribuyen a los estudios de resolución anafórica, en general, y de dos lenguas romance, en particular. En cuanto a la aplicación práctica de la investigación, creemos que puede ser útil para la enseñanza del ESP y el PBR como lengua extranjera/segunda. Teniendo en cuenta la proximidad de esas lenguas y la sutileza del tema, es posible que muchos profesores no tengan sensibilidad para distinguir los usos de los PN y los PE en las dos lenguas y sobre como permiten diferentes interpretaciones de las oraciones anafóricas ambiguas.

Para corroborar o precisar los resultados de este estudio, sería fundamental contar con un mayor número de participantes, así como refinar algunos aspectos de las pruebas experimentales. Finalmente, y para obtener resultados más claros en cuanto a la relación costo–función que la anáfora causa en los dos grupos de hablantes, es fundamental realizar tareas online que nos permitan medir el tiempo de reacción del participante a la hora de solucionar la ambigüedad de la relaciones anafóricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexiadou, Artemis y Anagnostopoulou, Elena. “Parametizing AGR: word order, V-Movement and EPP-checking”. In: *Natural language and linguistic theory*, 16, 1998, 491-539.
- Almor, Amit. “Noun-phrase anaphora and focus. The informational load hypothesis”. In: *Psychological Review*, 106(4), 1999, 748-765.
- Almor, Amit. “Constraints and mechanisms in theories of anaphor processing”. In: Crocker, Matthew, Pickering, Martin y Clifton, Charles. *Architectures and mechanisms for language processing*. England: Cambridge University Press, 2000, 341-354.
- Ariel, Mira. *Accessing noun phrase antecedents*. London: Routledge, 1990.
- Ariel, Mira. “The function of accessibility in a theory of grammar”. In: *Journal of Pragmatics*, 16(5), 1991, 443–463.
- Ariel, Mira. “Accessibility theory”. In: Brown, Keith (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Elsevier, 1(2), 2006, 546-551.
- Arnold, Jennifer. *Reference form and discourse patterns*. Disertación doctoral. Stanford University, Stanford, California: 1998.

- Barbosa, Pilar P. Two kinds of subjects pro. In: *Studia Linguistica*, 63, 2009, 2-58.
- Barbosa, Pilar P. *Partial pro-drop as null NP- anaphora*. University of Minho, 2011.
- Boeckx, Cedric. *Linguistic Minimalism. Origins, Concepts, Methods and Aims*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Buthers, Cristiane M. y Duarte, Fabio B. “Português Brasileiro: uma língua de sujeito nulo ou de sujeito obrigatório?”. In: *Revista Diacrítica*, 26(1), 2012, 64-88.
- Carminati, Maria. N. *The processing of Italian subject pronouns*. Disertación doctoral. University of Massachusetts, Amherst. Amherst: MA: 2002.
- Chomsky, Noam. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- Chomsky, Noam. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Chomsky, Noam. “Derivation by phase”. In: Kenstowicz, Michael. (ed.). *Ken Hale: a life in language*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001, 1-53.
- Cyrino, Sonia M. L., Duarte, M. Eugenia y Kato, Mary. “Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese”. In: Kato, Mary.; Negrão, E.V. (eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Frankfurt am Main: Vervuert, 2000, 55-73.
- Duarte, M. Eugenia. “Do pronome nulo ao pronome pleno: A trajetória do sujeito no português do Brasil”. In I. Roberts & M. A. Kato (Eds.). *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica (Homenagem a Fernando Tarallo)*. UNICAMP, 1993, 107-128.
- Duarte, M. Eugenia. *A perda do princípio “Evite pronome” no português brasileiro*. Disertación doctoral. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1995.
- Duarte, M. Eugenia. “The loss of the ‘Avoid Pronoun’ principle in Brazilian Portuguese”. In: Kato, M. y Negrão, E. (eds.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Frankfurt: Vervuert, 2000, 17-36.

- Duarte, M. Eugenia. “O Sujeito Expletivo e as Construções Existenciais”. In: Roncarati, C y Abraçado, J. (orgs). *Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, 123-131.
- Fernández, Soriano O. “Strong pronouns in null-subject languages and the avoid pronoun principle”. In: *MIT working papers in linguistics*, 11, 1989, 228–239.
- Filiaci, Francesca, Sorace, Antonella y Carreiras, Manuel. “Anaphoric biases of null and overt subjects in Italian and Spanish: a cross-linguistic comparison”. In: *Language, Cognitive and Neuroscience*, 29(7), 2013, 825-843.
- Fonseca, Maria C. y Guerreiro, Erlândio. “Resolução de correferência pronominal no português do Brasil”. In: *Revista Linguística*. UFRJ/Rio de Janeiro, 8(2), 2012, 117-133.
- García, Alcaraz Estela. *Comprensión y producción de los pronombres nulos y explícitos de tercera persona en posición de sujeto en la adquisición temprana del español L2*. Disertación doctoral. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona: 2015.
- Gernsbacher, Morton A. “Mechanisms that improve referential access”. In: *Cognition*, 32(2), 1989, 99–56.
- Greco, Daniele A. y Vitral, Lorenzo T. *O advérbio LÁ e a noção de gramaticalização*, 15f. Monografia de IC. UFMG, Minas Gerias, CNPq, 2003.
- Grosz, Barbara J., Joshi, Aravind K. y Centering, Scott Weinstein. “A framework for modelling the local coherence of discourse”. In: *Computational Linguistics*, 21(2), 1995, 203–225.
- Gundel, Jeanette K., Hedberg, Nancy y Zacharski, Ron. “Cognitive status and the form of referring expressions in discourse”. In: *Language*, 69(2), 1993, 274–307. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/416535>. Accedido en 26 de enero. 2020.
- Holmberg, Anders. “Is there a little *pro*? Evidence from Finnish”. In: *Linguistic Inquiry*, 36, 2005, 533-64.

- Holmberg, Anders, Nayudu, A. y Sheehan, M. “Three Partial Null-Subject Languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi”. In: *Studia Linguistica*, 63(1), 2008, 59-97.
- Hornstein, Norbert, Nunes, Jairo y Grohmann, Keanthles A. *Understanding Minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Huang, Yan. *Anaphora: A cross-linguistic study*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Jaeggli, Osvaldo, y Safir, Kenneth J. (Eds.). *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989.
- Kaiser, Elsi y Trueswell, John. “Interpreting pronouns and demonstratives in Finnish: Evidence for a form-specific approach to reference resolution”. In: *Language and Cognitive Processes*, 23(5), 2008, 709-748.
- Kato, Mary. “Strong and weak pronominals and the null subject parameter”. In: *Probus*, 11(1), 1999, 1-38.
- Liceras, Juana M. “Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter”. In: James Pankhurst, Michael Sharwood-Smith & Paul van Buren (eds.). *Learnability and second languages*. Dordrecht: Foris, 1988, 71-93.
- Liceras, Juana y Alba de la Fuente, Anahí. “Typological proximity in L2 acquisition: The Spanish non-native grammar of French speakers”. In: Tiffany Judy & Silvia Perpiñán (eds.). *The acquisition of Spanish in understudied language pairings*. Amsterdam: John Benjamins, 2015, 359-362.
- Liceras, Juana y Fernández Fuertes, Raquel. Subject omission/production in child bilingual English and child bilingual Spanish: The view from linguistic theory. In *Probus*, 31(2), 2016, 245-278. doi: <https://doi.org/10.1515/probus-2016-0012>
- Nunes, Jairo. *Nominative pronoun reduction in Brazilian Portuguese*. Manuscrito, University of Maryland, 1990.
- Ordóñez, Francisco. *Word order and clause structure in Spanish and other Romance languages*. Disertación doctoral. New York, City University of New York: 1997.

- Sheehan, Michelle. *The EPP and null subjects in Romance*. Disertación doctoral. Newcastle, Newcastle University: 2006.
- Soares da Silva, Humberto. *O Parâmetro do sujeito nulo: confronto entre o português e o espanhol*. Dissertação de maestría. UFRJ, Rio de Janeiro: 2006.
- Sorace, Antonella y Filiaci, Francesca. “Anaphora resolution in near-native speakers of Italian”. In: *Second Language Research*, 22(3), 2006, 339–368.
- Speas, Margaret. “Null arguments in a theory of economy of projection”. In: Benedicto, E. y Runner, J. (eds.). *Functional projections*. University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics, 17, 1994, 179-208.
- Wilson, Frances y Chalton, Fiona. *Processing at the syntax-discourse interface in second language acquisition*. Disertación doctoral. University of Edinburgh, Edinburgh: 2009. Recuperado de: < <http://hdl.handle.net/1842/4298>>. Accedido en 26 de enero. 2020.

O que diz uma
manchete?
Uma leitura
construcional
de manchetes
argentinas e
brasileiras

Paulo Pinheiro Correa

Recebido em: 30 de agosto de 2019
Aceito em: 19 de outubro de 2019

Professor de Língua Espanhola da
Universidade Federal Fluminense
(UFF), Doutor e Mestre em
Linguística (UFRJ), com pós-
doutorado na Universidad
Complutense de Madrid,
Espanha (2014-2015).
Contato: papicorrea@gmail.com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE: gramática de construções; manchetes; espanhol argentino; português brasileiro; frame semântico.

Resumo: Neste trabalho, dentro do instrumental teórico da Gramática de Construções baseada no Uso (Goldberg 1995, 2006, entre outros) foram identificadas as construções de estrutura argumental instanciadas em manchetes em 300 dados da seção policial de dois jornais argentinos e dois brasileiros, com a finalidade de compará-las e definir suas propriedades. O resultado da análise dos 150 dados de cada língua revelou que: (a) no gênero discursivo manchete nos jornais de Buenos Aires é usada uma variedade maior de construções (12 tipos) que nas manchetes dos jornais do Rio de Janeiro (5 tipos) e (b) a escolha exata de uma entre as 12 manchetes argentinas usadas está ligada à relevância/irrelevância pragmática do fato informado e impede leituras inadequadas. Nos dados brasileiros, as construções usadas não mostraram a mesma especificação semântica e pragmática, expressando participantes semanticamente previstos e pragmaticamente irrelevantes.

KEYWORDS: construction grammar; headlines; Argentinean Spanish; Brazilian Portuguese; semantic frame.

Abstract: In this paper, within Usage-Based Construction Grammar framework (Goldberg 1995, 2006 among others) language constructions instantiated in newspaper headlines in Spanish and Portuguese were compared. 300 data from crime section from Argentinean and Brazilian newspapers were analyzed and the result of the analysis of 150 headlines from each language shows that: (a) in the Argentinean headlines corpus more constructions were instantiated (12 types) than in the Brazilian headlines corpus (5 types) and (b) the exact choice of a construction from Spanish array depends on the semantic predictability and the pragmatic relevance of participants of the event. The chosen construction helps preventing misguided readings. Brazilian Portuguese constructions in the corpus, in turn, were less diverse, and were less specified for meaning, expressing semantically predictable and pragmatically irrelevant participants.

1. INTRODUÇÃO.

De acordo com o modelo teórico denominado Gramática de Construções baseada no Uso (GCBU) (Goldberg 1995, 2006), uma construção, desde as mais concretas até as mais abstratas, consiste de um pareamento de forma e função que perfaz todo o sistema gramatical em determinada língua (configurando-se de maneira própria em cada uma de suas variedades). Dentro deste panorama, pretendemos explorar os significados expressos nas escolhas das construções que são instanciadas por manchetes argentinas de dois jornais de Buenos Aires, compiladas em um corpus e comparar, em um corpus brasileiro, com as construções que são instanciadas por manchetes de jornais brasileiros. O objetivo é oferecer uma comparação cognitivamente embasada, mostrando comparativamente a gama de construções que se manifestam no corpus em uma e outra variedade (types), bem como aquelas construções que foram mais usadas (tokens).

Assim, de acordo com o postulado da GCBU, em um elenco de manchetes argentinas como os três exemplos abaixo extraídos do corpus:

- (i) Una mujer entregó a su hijo tras un homicidio y advirtió: “Se cree impune”
- (ii) Echaron del país a la madre de un clan narco de la villa 31
- (iii) Persecución fatal en San Miguel del Monte: mejora Rocío y evalúan operarla

existe um significado constante em cada uma das construções abstratas instanciadas pelo enunciador quando expressa o conteúdo, neste caso

específico, das manchetes. Pretendemos mostrar que em espanhol este significado inerente conduz a leituras adequadas do evento referido na manchete e a escolha adequada da construção que será instanciada impede inclusive leituras inadequadas dos eventos referidos. Depois analisaremos como se deu essa dinâmica nos dados brasileiros.

O trabalho é estruturado como segue: na seção 2 é apresentado brevemente o gênero discursivo *manchete de jornal*, do ponto de vista de estudiosos do mundo hispânico, com uma discussão das características desse gênero. A seção 3 está destinada a apresentar e discutir a fundamentação teórica deste trabalho. A seção 4 é dedicada à metodologia empregada na obtenção de dados. A seção 5 está destinada à apresentação e discussão dos resultados e a 6, à conclusão.

2. O GÊNERO DISCURSIVO *MANCHETE DE JORNAL*

Alarcos Llorach (1977) define este gênero jornalístico como um rótulo, de características muito peculiares, que identifica prontamente para o leitor o conteúdo do material linguístico imediatamente contíguo a ele. O autor é um dos primeiros a observar que as manchetes se diferenciam “com nitidez das manifestações linguísticas habituais, ainda que os materiais linguísticos empregados pertençam em um e em outro caso aos mesmos repertórios que cada língua oferece a seu usuário.” (ALARCOS LLORACH, 1977, 129).

Nadal Palazón (2012), ao analisar 3689 manchetes de dez jornais de dez países diferentes, atribui a estas quatro características constantes e quatro,

variáveis. As constantes são as que apareceram em todos os jornais: (a) estrutura expressiva bipartida, nas manchetes que envolvem, por exemplo, um tópico e um comentário; (b) elipse de algum componente como determinantes ou substantivos; (c) estruturas nominais, típicas das manchetes sem verbo e (d) presente histórico, para dar atualidade à notícia.

As características variáveis, por sua vez, são as que apareceram em determinado grupo de jornais e não em outro, ou quando apareceram, foram pouco frequentes. Entre elas se destacam o uso da terceira pessoa impessoal e o verbo no início da manchete, que o autor atribui majoritariamente às manchetes hispanoamericanas.

Em estudos brasileiros sobre a manchete, Barros Filho (2008) comenta que a manchete “constrói a representação que o leitor faz do texto como um todo antes de lê-lo.” Abraçado e Silva (2014), por sua vez levantaram características ligadas à transitividade em manchetes de jornais online do Rio de Janeiro e no seu corpus predominaram as manchetes com dois participantes, com sujeitos que, em sua maioria eram abstratos e acompanhados de objeto direto, em 142 de 166 manchetes analisadas. Houve grande quantidade de verbos de ação; predominou o aspecto imperfeito e o caráter não pontual dos eventos. Os sujeitos, tipicamente agentivos, eram agentes não prototípicos, por serem abstratos (‘PM detém’/‘sindicato critica’/‘conselho aprova’). Da mesma maneira, mesmo não sendo agentes prototípicos, eram agentes abstratos volitivos, em sua maioria (Abraçado; Silva, 2014, 243).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

A Gramática de Construções baseada no Uso (doravante, GCBU) é um modelo de análise gramatical que reconhece a noção de *construção* como elemento básico de constituição da linguagem, e de acordo com este modelo:

- a) o sistema linguístico é um conjunto de construções, que vão desde as mais simples e concretas (por exemplo, lexicais e morfológicas) até as mais complexas e esquemáticas (por exemplo, as sintáticas);
- b) a aprendizagem de uma língua consiste na aprendizagem desse conjunto de construções e o conhecimento linguístico de um falante corresponde ao conhecimento de um inventário estruturado dessas construções;
- c) a experiência linguística concreta do falante interfere de maneira contínua na organização do seu conhecimento linguístico;
- d) as construções são adquiridas de maneira redundante e abrangente, e todos os elementos contextuais e situacionais, além dos linguísticos, são reconhecidos pela cognição e apreendidos conjuntamente;
- e) a linguagem emerge no indivíduo como um desenvolvimento integrado aos demais processos cognitivos de domínio geral, não exclusivamente linguísticos (Bybee, 2010; Langacker, 1987, entre outros). Estes processos incluem a rotinização cognitiva, a esquematização, a categorização, a analogia, a abstração, a associação e a armazenagem mnemônica rica (Bybee, 2010, 6-8).

Como assinala Goldberg (2006),

(...) as abordagens construcionistas enfatizam o papel das CONSTRUÇÕES gramaticais: pareamentos convencionalizados de forma e função. Além disso, as abordagens construcionistas geralmente enfatizam que as línguas são aprendidas – que elas são CONSTRUÍDAS com base no insumo que chega junto com definições de ordem cognitiva geral, pragmáticas e de processamento¹. (Goldberg, 2006, 3)

De acordo com este quadro teórico, uma construção é definida como um pareamento convencional de forma (características sintáticas, morfológicas e fonológicas) e significado, chamado por Goldberg de *função*, que compreende não apenas suas características semânticas, mas também pragmáticas (contextuais, situacionais e discursivas). A construção, enquanto pareamento de forma e função é específica de cada língua, ou seja, o valor de cada construção é considerado válido dentro de um sistema linguístico e não é válido para outro. Este pareamento é inseparável e se dá através de elos de correspondência simbólica.

Entre os princípios psicológicos relevantes para a organização da linguagem propostos por Goldberg (1995, 67) estão: (a) o princípio da motivação maximizada, e (b) o princípio da não sinonímia. De acordo com o primeiro, se uma construção guarda relação sintática com outra, o sistema da primeira é motivado, por haver algum grau de relação semântica entre elas. Este princípio, como operador teórico, oferece meios para se chegar a uma descrição consistente da motivação para as formas linguísticas emergentes e das relações que as formas guardam entre si em forma de rede, que estão vinculadas à noção de herança.

1 Tradução nossa do original em inglês: “(...) constructionist approaches emphasize the role of grammatical constructions: conventionalized pairings of form and function. In addition, constructionist approaches generally emphasize that languages are learned—that they are constructed on the basis of the input together with general cognitive, pragmatic, and processing constraints.”

Já o segundo postula que se duas construções são sintaticamente diferentes, elas devem guardar diferenças, pelo menos em um dos níveis relacionados à *função*, o semântico ou o pragmático, onde entra a estrutura informativa.

Estes princípios refletem a organização da língua, neste modelo, como um inventário de construções, das mais prototípicas às mais periféricas de cada tipologia, todas elas inter-relacionadas em rede, e guardando relações de herança entre si, no que se refere às suas propriedades formais e funcionais: semânticas e pragmáticas. Estas relações se dão por meio de laços polissêmicos e extensões metafóricas.

Uma das premissas da Gramática de Construções é a do significado intrínseco que a construção tem dentro de determinado sistema. Assim, todas as construções de uma língua têm uma função que emerge no sistema e que não pode ser extraída ou prevista a partir da soma das suas partes, de maneira que as construções instanciam sentidos independentemente dos itens léxicos que as compõem. Goldberg (1995) demonstra o alcance deste postulado analisando algumas construções sintáticas. Uma das construções estudadas por ela é a bitransitiva. Esta construção abstrata, de forma [SUJEITO VERBO OBJ1 OBJ2], como no exemplo concreto *Sally baked her sister a cake* (Sally preparou um bolo para a irmã dela), instancia um significado específico aos eventos transmitidos através da sua forma. Esta construção tem uma inserção no sistema gramatical e propriedades diferentes das de sua paráfrase com a preposição *to*, *Sally baked a cake to her sister*. Através da descrição e análise do funcionamento das construções, a autora propõe resolver questões longamente problemáticas como, por

exemplo, a da estrutura argumental do verbo, procurando demonstrar que, na perspectiva de um *continuum* entre léxico e sintaxe, o significado de um verbo só se completa em conjunto com o significado inerente da construção que ele vier a instanciar, podendo instanciar diferentes construções, o que propicia a emergência de significados diferentes.

As construções que instanciam as manchetes neste trabalho são basicamente todas elas comuns a todo o sistema linguístico. Algumas delas parecem ser próprias do gênero em questão, o que será indicado na seção correspondente.

4. METODOLOGIA.

A metodologia consistiu da obtenção de 150 dados de manchetes da mesma variedade de língua e exatamente da mesma editoria dos dois maiores jornais argentinos, *Clarín* e *La Nación*, ambos publicados diariamente na cidade de Buenos Aires, capital do país, e da obtenção de outros 150 dados do português brasileiro, extraídos dos jornais *O Dia* e *Extra*, do Rio de Janeiro, no mesmo período. Consideramos, com Sasse (2006) e Lambrecht (1994, 2000), que a topicalidade pode influenciar a forma das construções e a leitura que é feita das manchetes. Para controlar melhor essa possibilidade, observamos que apenas na editoria de manchetes criminais seria possível isolar ou controlar essa variável, uma vez que tal editoria é o *locus* típico da apresentação de eventos inesperados com sujeitos desconhecidos (*breaking news*). Foram obtidos 75 manchetes de cada jornal, entre os dias 24 de maio e 18 de junho de 2019 para as manchetes argentinas e entre 31 de maio e 26

de julho do mesmo ano para as brasileiras. Nos dados persistem manchetes do tipo tópico-comentário, em pequeno número, que decidimos não excluir para garantir fidelidade à tipologia de dados.

Algumas manchetes que não se encaixavam nem na tipologia de anunciativas, na classificação de Sasse (2006), nem na de tópico-comentário foram desconsideradas da análise. Dois exemplos delas são: *El crimen a traición del peón que no asumía sus fracasos laborales* e *Así fue el ataque al custodio de un súper chino: su familia dice que buscará al prófugo “por cielo y tierra”*. Consideramos que estas manchetes são majoritariamente nominais e escapam ao propósito deste trabalho. A análise tipológica foi feita inicialmente para os dados argentinos e depois, para os brasileiros.

5. RESULTADOS.

5.1. Dados argentinos.

Identificamos doze construções instanciadas pelas manchetes argentinas, relacionadas a quatro construções esquemáticas das quais são derivadas, a núcleo-complemento, a sujeito-verbo, a verbo-sujeito e a copulativa.

A primeira delas, a transitiva, herda propriedades de duas construções abstratas, a *núcleo-complemento* e a *sujeito-verbo*; as quatro seguintes são mais diretamente relacionadas à construção *núcleo-complemento*. São elas: a transitiva de sujeito elíptico, a impessoal com terceira pessoa do plural, impessoal com terceira pessoa do plural com clítico e a impessoal com complemento oracional.

Construção 1. transitiva [SUJ_{AG} V OD (SP)].

Forma: dois argumentos em torno de um verbo, correspondendo ao sujeito e ao objeto.

Significado: um agente expreso, relevante e não pressuposto age para causar uma mudança de estado ou de condição numa entidade paciente² (baseado em Goldberg 1995, 2006 e acrescido de informação pragmática).

Casos encontrados: 24 do total de 150. Exemplo retirado do corpus:

- (1) *Un policía golpeó y amenazó de muerte a un chico de 17 años frente a una escuela*

Construção 2. Transitiva com sujeito elíptico [V OD (SP) (SV)].

Forma: Verbo na 3ª pessoa seguido de objeto direto e sintagmas preposicionais e verbais opcionais.

Significado: um agente pressuposto não expreso age para causar uma mudança de estado ou de condição numa entidade paciente, que é expressa.

Quantidade de casos: 5 de 150. Exemplo:

- (2) *Robó una pistola para cometer un femicidio*

Construção 3. Impessoal com terceira pessoa do plural [V (SP) OBJ (SP)].

Forma: um verbo na terceira pessoa do plural seguido de um objeto com sintagmas preposicionais opcionais.

2 'Paciente' aqui é usado como prototípico de não-agentivo, podendo representar papéis temáticos como paciente, experienciador ou tema.

Significado: um agente não identificado e não expresso age para causar uma mudança de estado ou de condição numa entidade paciente, que é expressa.

Casos encontrados: 87 do total de 150. Exemplo:

(3) *Mataron en Moreno a un comisario de San Isidro para robarle el auto*

Construção 4. Impessoal de terceira pessoa do plural com clítico [_{CL} V SP (SP)].

Forma: verbo na terceira pessoa do plural com um clítico de objeto direto anexado seguido de um objeto seguido de um sintagma preposicional e outros SPs opcionais.

Significado: um agente não identificado e não expresso age para causar uma mudança de estado ou de condição numa entidade paciente, pressuposta e não expressa.

Casos encontrados: 7 do total de 150. Exemplo:

(4) *Lo detuvieron por simular un secuestro para sacarle 100 mil pesos a su esposa*

Construção 5. Impessoal de terceira pessoa do plural com complemento oracional [V CONJ SV].

Forma: um verbo na terceira pessoa do plural seguido de uma conjunção integrante ou disjuntiva e um sintagma verbal.

Significado: um agente pressuposto e não expresso age para causar uma mudança de estado ou de condição num estado de coisas identificado.

Casos encontrados: 2 do total de 150. Exemplo:

- (5) *Investigan si dos chicos que murieron arrollados por un tren huían de una patota*

As três seguintes construções encontradas no corpus guardam relações com a construção *copulativa* básica. São elas: a passiva, a participial e a estativa.

Construção 6. Passiva [SU] COP SV_{PARTICÍPIO} (SP_{POR})

Forma: SN seguido de uma cópula e um particípio seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um paciente expresso e não pressuposto sofre uma mudança de estado ou de condição causada por um agente.

Casos encontrados: 3 de 150. Exemplo:

- (6) *Femicidio en Chacabuco: una médica radióloga fue asesinada por su pareja*

Construção 7. Participial [SU]_{-AG} SV_{PARTICÍPIO} (SP_{POR}).

Forma: SN seguido de uma conjunção integrante ou disjuntiva e um sintagma verbal.

Significado: um paciente expresso e não pressuposto sofre uma mudança de estado ou de condição causada por um agente.

Casos encontrados: 5 de 150. Exemplo:

(7) *Un locutor mendocino, preso por el homicidio de sus suegros*

Construção 8. Estativa [SUJ]_{-AG} COP ADJ (SP)].

Forma: SN seguido de uma cópula e um adjetivo predicativo seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um experienciador expresso e não pressuposto é associado a uma condição transitória sem causação identificada.

Casos encontrados: 4 de 150. Exemplo:

(8) *Persecución fatal en San Miguel del Monte: los 13 acusados seguirán detenidos*

A construção seguinte, como a primeira, guarda relação com a construção básica *sujeito-verbo*.

Construção 9. Inacusativa de mudança de estado de sujeito preverbal [SUJ]_{-AG} V (SP)].

Forma: SN seguido de verbo seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um paciente expresso não pressuposto e relevante experimenta uma mudança de estado não provocada.

Casos encontrados: 1 de 150. Exemplo:

(9) *Mendoza. **Dos hermanitos** murieron en un incendio y sus padres están graves*

As três seguintes são derivadas da construção básica *verbo-sujeito*. São elas a inacusativa de mudança de estado, a inacusativa de existência e aparição e a construção transitiva de sujeito posposto.

Construção 10. Inacusativa de mudança de estado [V SUJ_{-AG}].

Forma: Verbo seguido de SN.

Significado: um paciente expreso não pressuposto experimenta uma mudança de estado de causação interna.

Casos encontrados: 7 de 150. Exemplo:

(10) *Persecución fatal en San Miguel: mejora **Rocío** y evalúan operarla*

Construção 11. Inacusativa de existência e aparição [V (SP) SUJ_{-AG}].

Forma: Verbo seguido de SN.

Significado: um paciente expreso não pressuposto ganha existência ou torna a aparecer.

Casos encontrados: 4 de 150. Exemplo:

(11) *San Miguel del Monte: hubo **otro choque** con dos muertos y un herido*

Construção 12. Transitiva de sujeito posposto [V SUJ_{AG} OD (SP)].

Forma: Verbo seguido de SN seguido de objeto direto seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um paciente expresso não pressuposto ganha existência ou torna a aparecer.

Casos encontrados: 1 de 150. Exemplo:

(12) *Cuestiona **un empresario** su imputación por lavado de dinero narco*

O gráfico abaixo mostra as frequências token comparadas de cada construção no universo dos dados do espanhol:

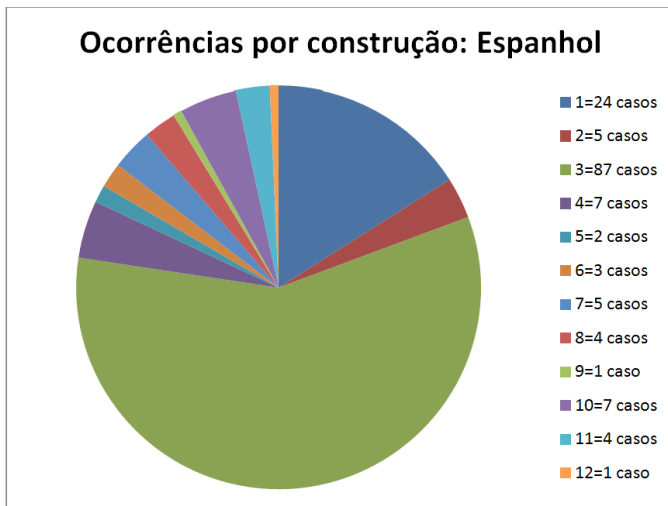


Figura 1: frequências token de cada um dos 12 types construcionais instanciados no espanhol.

As construções que foram instanciadas de maneira mais recorrente foram a 3, *impessoal com verbo na 3ª pessoa do plural* (58%) e a *transitiva* (16%).

5.2. Dados do PB.

Identificamos cinco construções empregadas na veiculação das manchetes brasileiras, duas relacionadas à construção *sujeito-verbo*, a transitiva (que também herda propriedades da *núcleo-complemento*) e a inacusativa de mudança de estado e três, relacionadas à copulativa, a passiva, a passiva resultativa e a estativa. As contrapartes de quatro destas foram instanciadas nas manchetes argentinas, à exceção da passiva resultativa. Os dados brasileiros revelam uma dinâmica diferente, no que diz respeito à distribuição das construções, como será mostrado.

Construção 1 do PB. Transitiva [SUJ_{AG} V OD (SP)].

Forma: dois argumentos em torno de um verbo, correspondendo ao sujeito e ao objeto, seguido de SPs opcionais.

Significado: um agente expresso, pressuposto ou não, relevante ou não age para causar uma mudança de estado ou de condição numa entidade paciente.

Casos encontrados: 81 do total de 150. Exemplo retirado do corpus:

(13) *Polícia prende suspeito de agredir ex-mulher em Jacarepaguá*

Construção 2 do PB. Passiva [SUJ COP SV_{PARTICÍPIO} (SP_{POR})]

Forma: SN seguido de uma cópula e um particípio seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um paciente expresso, pressuposto ou não, relevante ou não sofre uma mudança de estado ou de condição causada por um agente.

Casos encontrados: 64 do total de 150. Exemplo:

(14) **Homem** é preso em flagrante após invadir prédio em Copacabana

Construção 3 do PB. Passiva resultativa [SUJ_{-AG} V ADJ (SP)].

Forma: SN seguido de uma cópula e um particípio seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um paciente expreso, pressuposto ou não, relevante ou não é apresentado no estado resultante após sofrer uma mudança de estado ou de condição de causa interna ou externa.

Casos encontrados: 1 do total de 150. Exemplo:

(15) **Suspeito** fica ferido em confronto na Zona Norte

Construção 4 do PB. Inacusativa de mudança de estado de sujeito preverbal [SUJ_{-AG} V (SP)].

Forma: SN seguido de verbo seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um paciente expreso não pressuposto e relevante experimenta uma mudança de estado não provocada.

Casos encontrados: 3 do total de 150. Exemplo:

(16) **Idosa** morre após ser atropelada por ambulância em Madureira

Construção 5 do PB. Estativa [SUJ_{-AG} COP ADJ (SP)].

Forma: SN seguido de uma cópula e um adjetivo predicativo seguido de um sintagma preposicional opcional.

Significado: um experienciador expresso, pressuposto ou não é associado a uma condição transitória.

Casos encontrados: 1 do total de 150. Exemplo:

(17) *Designer baleado no rosto na BR-101 está fora de perigo; números apontam violência na via*

O gráfico abaixo mostra as frequências token comparadas de cada construção no universo dos dados do PB:



Figura 2: frequências token de cada um dos 12 types construcionais instanciados no PB.

As construções que foram instanciadas no PB com mais recorrência foram a 1, *transitiva* (54% dos dados) e a 2, *passiva* (43% dos dados).

6. DISCUSSÃO.

Nesta seção, discutiremos características de funcionamento e propriedades das duas construções instanciadas mais frequentemente nas manchetes nos conjuntos de dados argentino e brasileiro, considerando tais construções como representativas das construções tipicamente encontradas no gênero manchete.

As construções instanciadas mais frequentemente nas manchetes do espanhol, de Buenos Aires, foram a *impessoal com terceira pessoa do plural*, que apareceu em 58% dos dados (n=87) e a *transitiva*, que apareceu em 16% dos dados (n=24). Nas do PB, do Rio de Janeiro, foram a *transitiva*, que apareceu em 54% dos dados (n=81) e a *passiva*, que apareceu em 43% dos dados (n=64). Nos dados do PB não houve casos de instanciação da *impessoal com terceira pessoa do plural*, preponderante no espanhol e quatro das construções instanciadas nas manchetes brasileiras também apareceram nos dados do espanhol, com exceção da *passiva resultativa*, que foi instanciada apenas nos dados do PB, em 1 caso.

A construção *impessoal com terceira pessoa do plural* [V (SP) OBJ (SP)], instanciada na grande maioria das manchetes do espanhol compartilha com a passiva a característica semântica de impessoalidade, dentre aquelas elencadas por Givón (1994) para as passivas, pois nesta construção impessoal a identidade do agente é suprimida, bem como a sua expressão.

Outra noção importante aqui é a de *frame* semântico (Fillmore, 1977, 1982; Fillmore; Baker, 2010). Um dos precursores da proposta da Semântica de Frames, Charles Fillmore, caracteriza um *frame* da seguinte maneira: “(...) qualquer sistema de conceitos relacionados de tal maneira que para entender qualquer deles é necessário compreender a estrutura inteira da qual ele faz parte”³ (Fillmore, 1982, 111). De acordo com a Semântica de Frames, os itens que aparecem em determinada construção evocam as estruturas semânticas que possibilitam o seu entendimento. Estas emergem da experiência do dia a dia e são essenciais para compreender sentidos em contextualização adequada. Assim, os verbos e outros itens que instanciam as construções acionam os *frames* correspondentes para a interpretação de seu significado: verbos transitivos, por exemplo, acionam a existência de um agente e um paciente na cognição do interlocutor. Independentemente de estes participantes serem expressos ou não, eles são categorias com as quais o interlocutor tem que lidar e que são indispensáveis para o entendimento do enunciado.

Goldberg (1995, 56-58), trata das propriedades das construções de estrutura argumental, no que diz respeito à expressão ou não dos participantes acionados em um *frame* em determinada construção. De acordo com a autora, algumas construções têm a propriedade de colocar um participante à sombra, fora de evidência, enquanto outras podem *cortar* ou eliminar a expressão do participante. No caso da *impessoal com terceira pessoa do plural*,

3 Traduzido por nós do original em inglês: (...) *any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits (...)*

esta tem o poder de *cortar* o agente acionado no frame. Já a *passiva* tem o poder de *sombrear* este participante.

A *impessoal com terceira pessoa do plural* foi objeto de estudo de Fernández Soriano (1999, 1738), que assinala que esta tem referência não genérica e não universal, isto é, se aplica a participantes reais, ainda que estes sejam gramaticalmente indefinidos ou indeterminados.

Aqui entra em jogo a *função* ou o *significado* da construção escolhida para veicular o fato anunciado. E está relacionada à escolha daquilo que vem a ser considerado relevante a ponto de ser noticiado na manchete. Esta questão é captada por Fernández Soriano (1999), ao discutir sobre a possibilidade de os agentes das impessoais serem semanticamente definidos e determinados:

(...) otra característica de las oraciones impersonales con tercera persona del plural es que en ellas ni el emisor ni el receptor participan en la identificación de la citada referencia personal. El uso de la tercera persona del plural (sin soporte pronominal) se produce bien porque el hablante desconoce totalmente el referente de dicha persona, bien porque no tiene ningún interés en especificarlo, aunque lo conozca. A veces, el hecho de que el hablante no desee explicitar la referencia al sujeto no se debe tanto a su desinterés como a la influencia de factores pragmáticos. (Fernández Soriano, 1999, 1739)

Assim, os participantes presentes no frame acionado pelo verbo que instancia a construção podem deixar de ser expressos: (i) por questões semânticas (quando são previstos no frame instaurado pelo verbo, por conhecimento de mundo) ou (ii) por questões de relevância pragmática, quando não acrescentam informação relevante que contribua na interpretação do conteúdo.

No caso desta construção, ela contribui na interpretação do fato que é expresso por seu intermédio, com a informação pragmática de que o sujeito é irrelevante para a compreensão da notícia. No que se refere à estrutura informativa, o verbo em primeira posição atribui à construção a leitura de notícia inédita, na qual nenhum dos componentes é previsto naquele noticiário. Isto pode ser observado no exemplo (3), repetido aqui como (18):

(18) *Mataron en Moreno a un comisario de San Isidro para robarle el auto*

No exemplo, o agente previsto no frame ativado por ‘matar’ é lido como desconhecido e, principalmente, irrelevante para a apreensão do fato, que é o assassinato de um delegado.

Já a construção *transitiva* [SUJ_{AG} V OD (SP)] se diferencia radicalmente da impessoal por prever a expressão de um sujeito agente e a escolha de uma construção que expressa o sujeito conduz à leitura de que esse agente é semanticamente não predizível pelo frame e que sua identificação é pragmaticamente relevante para a apreensão do conteúdo veiculado. No exemplo (1), repetido aqui como (19),

(19) *Un policía golpeó y amenazó de muerte a un chico de 17 años frente a una escuela*

o agente não é previsto no frame porque contraria a expectativa social que se tem do comportamento de um policial, associado ao frame SEGURANÇA e a sua expressão passa a ser indispensável para a compreensão de por que o fato é notícia.

O contraste entre estas escolhas construcionais (com identificação plena de agente e paciente; com omissão de agente e identificação de paciente) descortina uma motivação estruturada para a expressão/não expressão dos participantes na manchete argentina, ligada à previsibilidade semântica e à relevância pragmática dos participantes acionados nos frames particulares.

Nas construções instanciadas nos dados brasileiros, as restrições de relevância de base griceana aparentemente operantes nas manchetes argentinas não parecem operar na construção transitiva e são atendidas de maneira apenas parcial na construção passiva. Na construção *transitiva* [SUJ_{AG} V OD (SP)] brasileira foram veiculados agentes semanticamente previsíveis e pragmaticamente irrelevantes, o que será ilustrado aqui pelo exemplo (13), repetido aqui como (20):

(20) *Polícia prende suspeito de agredir ex-mulher em Jacarepaguá*

No caso de atendimento radical à máxima de relevância griceana, como nas manchetes argentinas, o sujeito aqui só seria expresso se quem efetuou o ato de prender fosse um civil, por exemplo, porque o agente ‘polícia’ é o candidato mais previsível a agente no frame acionado pelo verbo ‘prender’, de maneira que este é irrelevante para o entendimento do fato noticiado.

Houve casos de sujeitos imprevisíveis e relevantes, mas a grande maioria dos dados expressava o sujeito ‘polícia’ para verbos do tipo ‘prender/apreender/recuperar/investigar’ e ‘criminosos’ e ‘bandidos’ para verbos do tipo ‘roubar’, que não atendem a estes requisitos.

Com a construção *passiva* [SUJ COP SV_{PARTICIPIO} (SP_{POR})], houve atendimento parcial da máxima de relevância. O exemplo (14), repetido aqui como (21) ilustra a questão:

(21) **Homem** é preso em flagrante após invadir prédio em Copacabana

Neste caso, o agente, previsto no frame ativado por ‘prender’ foi omitido através da escolha da construção, mas o sujeito experienciador/paciente, indeterminado e irrelevante foi expresso. Houve diversos casos de sujeitos imprevisíveis no frame ativado pelo verbo e, portanto, relevantes, mas os sujeitos indeterminados e irrelevantes caracterizaram os casos que instanciaram a construção passiva no corpus, de maneira que a grande maioria dos sujeitos foram os SNs ‘homem’ e ‘mulher’, irrelevantes e indeterminados, havendo mais de um caso também de ‘suspeito’ e de ‘bandidos’, participantes previsíveis no frame instaurado pelo verbo e indeterminados.

A descrição, na seção anterior, e a comparação entre as construções mais representativas dos dados do corpus mostram que as construções do espanhol são especializadas na veiculação de significados que se combinam com os significados dos verbos que as instanciam, o que ajuda a precisar sentidos e impede leituras inadequadas. Por outro lado, a comparação com os dados brasileiros mostra

que a construção transitiva, instanciada na maioria das manchetes não impede leituras inadequadas nem conduz a leituras precisas quanto à previsibilidade e à relevância de seus sujeitos. A construção passiva, quase tão usada quanto a anterior tampouco conduz a leituras precisas quanto à previsibilidade e à relevância dos seus sujeitos, permitindo, porém, que seja inferida a relevância/irrelevância de seus agentes.

As construções argentinas instanciadas no corpus se dividiram entre construções encabeçadas pelo verbo e encabeçadas pelo sujeito (113 tokens do primeiro grupo e 37 tokens do segundo grupo), enquanto os dados brasileiros foram todos de construções encabeçadas pelo sujeito. Esta ausência de diferença também tem implicações de estrutura informativa, pois a ausência de agente ou sua localização em posição pós-verbal auxilia a identificação dos conteúdos como manchetes novas ou manchetes de atualização de noticiário (tópico-comentário) nos dados do espanhol, o que fica opaco nos dados do português, que apresentam sujeitos tanto relevantes quanto irrelevantes e tanto novos quanto dados todos da mesma forma, sem pistas construcionais para o leitor.

CONCLUSÃO

A análise das construções instanciadas nas manchetes em espanhol argentino revelou uma gama de 12 tipos construcionais e a das construções instanciadas em PB revelou 5 tipos. Das manchetes argentinas as duas construções mais recorrentes, a impessoal com sujeito na terceira pessoa do

plural e a transitiva diferiram tipologicamente em que a primeira, encabeçada por um verbo, tem a função, entre outras, de impedir a expressão de agentes irrelevantes para a compreensão do conteúdo, enquanto que a segunda mais frequente, a transitiva, é escolhida para expressar agentes não previstos no frame semântico e que são relevantes para a compreensão do fato veiculado.

A grande maioria das manchetes do PB, por outro lado, instanciou a construção transitiva e a passiva. Ambas se caracterizam por apresentarem um sujeito exposto e em posição preverbal. A obediência à máxima de relevância griceana que caracterizou as construções dos dados argentinos não foi observada nos dados brasileiros da mesma forma: nas construções transitivas foram veiculados agentes indeterminados, semanticamente previsíveis e pragmaticamente irrelevantes. Nas construções passivas, agentes previsíveis deixaram de ser expressos, mas a maioria dos dados apresentou a expressão de sujeitos pacientes irrelevantes para a compreensão dos conteúdos.

Tal comparação mostrou uma especialização nos significados das diferentes construções nos dados argentinos, cujo significado complementa o sentido do conteúdo veiculado, conduzindo a uma leitura adequada e impedindo leituras equivocadas. Com os dados do PB não se pôde observar o mesmo, já que as construções ao veicularem tanto sujeitos semanticamente previsíveis quanto imprevisíveis e tanto pragmaticamente relevantes quanto irrelevantes não balizam a leitura e não impedem leituras equivocadas, deixando para o leitor maior trabalho interpretativo.

No que se refere à estrutura informativa, a variedade de construções observada nos dados de espanhol permite auxiliar na diferenciação entre manchetes de

conteúdo inteiramente novo daquelas de atualização do noticiário, por meio da expressão, ocultamento e sombreamento de agentes. Nos dados do PB, todos os dados eram de sujeito exposto e anteposto, o que indiferencia estruturalmente sujeitos novos de dados, e, por conseguinte, manchetes de conteúdo novo, por um lado e de tópico-comentário, de atualização do noticiário, por outro, exigindo decisão unicamente do leitor, também neste quesito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abraçado, Jussara; Silva, Caroline S. “Manchetes de jornais online: graus de transitividade e emprego do presente do indicativo em referência ao passado recente”. In: *Confluência*, Rio de Janeiro, no. 46, 2014. 221-50.
- Alarcos Llorach, Emilio. “Lenguaje de los titulares”. In: Lázaro Carreter, Fernando (org.). *Lenguaje en periodismo escrito*. Madrid: Fundación Juan March, 1977, 125-148.
- Bybee, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Barros Filho, Clóvis. *Ética na Comunicação - Revista e Atualizada*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2008.
- Fernández Soriano, Olga. “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta. (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, 1209-1273.
- Fillmore, Charles. J. “Scenes-and-frames semantics”. In: Zampolli, Antonio. (ed.): *Linguistic Structures Processing: Fundamental Studies in Computer Science*, No. 59, North Holland Publishing, 1977, 55-88.
- Fillmore, Charles. “Frame semantics”. In: The Linguistic Society of Korea (Ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982, 111-137.

- Fillmore, Charles. J.; Baker, Collin. "A Frames Approach to Semantic Analysis". In: Heine, Bernd; Narrog, Heiko (Eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. New York: Oxford University Press, 2010, 313-340.
- Givón, Talmy. "The pragmatics of de-transitive voice: functional and typological aspects of inversion". (Introduction). In: Givón, Talmy (ed.). *Voice and Inversion*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1994, 3-46.
- Goldberg, Adele E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Goldberg, Adele E. *Constructions at work. The nature of generalization in language*. New York: Oxford University Press, 2006.
- Lambrecht, Knud. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Lambrecht, Knud. "When subjects behave like objects: An analysis of the merging of S and O in sentence-focus constructions". *Studies in Language*, v. 24., n. 3, 2000.
- Langacker, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar (Vol. 1). Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- Nadal Palazón, Juan. "Rasgos formales de los titulares periodísticos: notas sobre diez diarios del ámbito hispánico". In: *Acta Poética*, v.33, n.1, 2012, 173-95.
- Sasse, Hans-Jürgen. Theticity. In: Bernini, Giuliano; Scwharz, Marcia L. (eds.). *Pragmatic organization of discourse in the languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, 257-308.

A variação
linguística
no espanhol
comparada
ao português
brasileiro no
âmbito do objeto
pronominal
acusativo de 3^a
pessoa

Adriana Martins Simões

Recebido em: 21 de agosto de 2019
Aceito em: 15 de setembro de 2019

Doutora em Letras pela
Universidade de São Paulo.
Atualmente é docente da
Universidade Federal de Alfenas.
Contato: adri.msimoes@hotmail.com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE: objeto pronominal acusativo; espanhol; português brasileiro; variação linguística; coexistência de gramáticas.

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de nossa pesquisa (Simões, 2015) a respeito da realização do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu e comparamos as tendências encontradas com o português brasileiro. Tendo em vista estudos sobre o espanhol (Campos, 1986; Fernández Soriano, 1999; Groppi, 1997), nossa hipótese era de que nas variedades de espanhol que investigamos a omissão do objeto se restringiria a antecedentes [-determinados; -específicos]. Contudo, verificamos a ocorrência de objetos nulos em outros contextos, contrariando parcialmente a nossa hipótese.

KEYWORDS: accusative pronominal object; Spanish; Brazilian Portuguese; linguistic variation; coexistence of grammars.

Abstract: The aim of this paper is to present our research findings about 3rd person accusative pronominal object in the Spanish varieties of Madrid and Montevideo and to compare the tendencies that were found to Brazilian Portuguese. Considering studies on Spanish (Campos, 1986; Fernández Soriano, 1999; Groppi, 1997), our hypothesis was that in the Spanish varieties analyzed the object omission would be restricted to [-determined; -specific] antecedents. However, it was observed null objects in other contexts, contradicting partially our hypothesis.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, nosso objetivo é apresentar parte dos resultados de nossa tese de doutorado (Simões, 2015)¹ sobre a realização do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu e comparar as tendências encontradas com o português brasileiro (doravante PB). Para a realização da pesquisa, analisamos entrevistas orais da variedade de espanhol de Madri (Cestero Mancera *et al.*, 2012) e de Montevidéu (Elizaincín, *s/d*) pertencentes ao PRESEEA (*Proyecto Sociolingüístico para el Estudio del Español de España y de América*) e comparamos os resultados com o PB, mediante a tradução a esta língua de algumas ocorrências encontradas nessas variedades de espanhol. Como referencial teórico, consideramos a perspectiva biológica de língua (Chomsky, 1981, 1986) aliada a alguns aspectos da sociolinguística (Labov, 2008; Weinreich, Labov e Herzog, 2009). Tendo em vista os estudos sobre o objeto anafórico acusativo no espanhol (Campos, 1986; Fernández Soriano, 1999; Groppi, 1997), partimos da hipótese de que nessas variedades dessa língua os objetos nulos se restringiriam a antecedentes [-determinados; -específicos]. Conforme veremos, essa hipótese foi parcialmente contrariada, já que essa categoria vazia não se restringiu a esse tipo de antecedente. A partir das tendências encontradas, tecemos uma interpretação teórica com base na perspectiva minimalista (Chomsky, 1999, 2000, 2004).

1 Tese de doutorado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e orientada pela Profa. Dra. Neide Therezinha Maia González. A pesquisa foi financiada por bolsa do CNPq, processo n° 146998/2010-3.

Na primeira seção deste artigo, discutiremos os trabalhos sobre o objeto anafórico acusativo no espanhol e no PB. A segunda e a terceira seções serão dedicadas, respectivamente, ao referencial teórico e à metodologia. Na quarta seção, apresentamos e discutimos os resultados encontrados e, na quinta seção, abordamos a interpretação teórica para essas tendências. Concluímos o artigo tecendo algumas considerações finais.

1. O OBJETO ANAFÓRICO EM FUNÇÃO ACUSATIVA NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Conforme Campos (1986) e Fernández Soriano (1999), no espanhol, seria necessário que um sintagma nominal (doravante SN) [+específico] em função acusativa fosse retomado pelo pronome clítico. Por outro lado, quando se trata de um SN [-específico; -definido], seria possível a ocorrência do objeto nulo. Segundo Groppi (1997), a variedade de espanhol de Montevidéu apresentaria essa mesma tendência. Observem-se as construções em (1):

(1a) — ¿Compraste flores?

— Sí, compré Ø.

— Sí, *las compré.

(1b) — ¿Compraste las flores?

— Sí, compré *Ø.

— Sí, las compré. [Exemplos adaptados de Campos (1999, 1530)]

De acordo com Groppi (2009), no espanhol, apenas o pronome clítico poderia retomar um antecedente em função acusativa. Portanto, a retomada

desse tipo de antecedente pelo pronome tônico seria agramatical, como se observa em (2a). Nessa língua, para que o pronome tônico ocorra em função acusativa, seria preciso que fosse correferente com um clítico, que existisse a necessidade discursiva de estabelecer contraste entre dois ou mais referentes, que o antecedente fosse uma entidade [+humana] e esse pronome deveria estar introduzido pela preposição *a*, como se observa em (2b).

(2a) **Veo a ella.*

(2b) *La veo [a ella].* (Groppi, 2009, 100)

Em relação aos SNs encabeçados pelo artigo indefinido, segundo Leonetti (1999), esse tipo de antecedente poderia ser retomado por um pronome definido, como em (3b). Nessa construção, o SN *un caso de corrupción* é retomado pelo clítico. Os SNs introduzidos pelo artigo indefinido tendem a receber uma interpretação [-específica] em virtude do traço semântico de indefinidade desse artigo.

(3a) *Han denunciado un caso de corrupción en el juzgado nº 3.*

(3b) *Parece que lo ha descubierto un periodista.* (Leonetti, 1999, 838).

No que se refere aos SNs quantificados, conforme Campos (1986), sua expressão anafórica não poderia ocorrer mediante um objeto nulo, de modo que seria necessária a presença de um quantificador, como se observa em (4).

- (4) – ¿Compraste algunos regalos?
 (4a) – **Sí, compré e.*
 (4b) – *Sí, compré algunos.*(Campos, 1986, 354)

Quanto às construções em que o antecedente ocupa a posição de tópico, de acordo com Groppi (2009), seria necessária a presença de um clítico correferente no interior da oração, clítico este que, em sua análise, corresponderia ao argumento do verbo. Na oração em (5b), o antecedente constitui uma entidade [+específica] e [+humana] e a ausência do clítico tornaria a construção agramatical.

- (5a) *A Juan (,) lo vi en la playa ayer.*
 (5b) **A Juan vi ayer en la playa.* (Groppi, 2009, 110)

No caso de haver um SN indefinido em posição de tópico, segundo Leonetti(1999), seria possível sua retomada mediante um clítico se sua interpretação for genérica ou [+específica], como em (6a) e (6b), respectivamente.

- (6a) *Un cumpleaños, es mejor celebrarlo fuera de casa.*
 (6b) *A un amigo mío, este profesor le ha suspendido ya tres veces.* (Leonetti, 1999, 855)

Com respeito aos SNs quantificados em posição de tópico, de acordo com Groppi (1997), nesses casos, poderia ou não haver um clítico correferente no

interior da oração e sua presença seria decorrente de uma leitura referencial, na qual o SN quantificado receberia uma interpretação partitiva, como se observa em (7b).

(7a) *Algunas tarjetas yo también recibí.*

(7b) *Algunas tarjetas yo también las recibí.* (Groppi, 1997, 124)

Embora o espanhol seja uma língua em que a omissão do objeto estaria altamente restringida, algumas variedades permitem a ocorrência da elipse em contextos mais amplos, como o espanhol falado no País Basco (Landa, 1993) e em Quito (Suñer e Yépez, 1988).

Em relação à variedade do país basco, conforme Landa (1993), os objetos nulos não se restringiriam aos antecedentes [-determinados], de modo que ocorreriam com antecedentes [+determinados; +/-definidos], em construções com verbos ditransitivos e quando o antecedente constitui um tópico. Na variedade de Quito, Suñer e Yépez (1988) observam que a elipse seria possível com antecedente [+definido] nesses contextos.

(8) *También tengo las fotos_i del bote de J., pero están muy desenfocadas, así que no os= \emptyset _i=mando e_i. Los padres de J. quieren que les= \emptyset _i=mandemos e_i, aunque estén desenfocadas, así que me imagino que J. les= \emptyset _i=mandará e_i.*

(9) *La boda_i me= \emptyset _i=pagó e_i éste de la Campa de Erandio.* (Landa, 1993, 139)

(10) *Las elecciones yo nunca entendí* Ø. (Suñer e Yépez, 1988, 514)

(11) *Bueno, yo te* Ø *saco*.

(*lo* = *el vestido*) (Suñer e Yépez, 1988, 513)

Tendo em vista os estudos de Campos (1986), Fernández Soriano (1999), Groppi (1997, 2009) e Leonetti (1999), é possível observar que no espanhol há a necessidade de que um SN [+determinado]² seja retomado por um pronomo clítico em função acusativa, receba esse SN uma interpretação [+/-específica]. Por outro lado, se o antecedente constitui um SN sem determinante, seria possível a ocorrência do objeto nulo, de modo que essa categoria vazia seria altamente restringida nessa língua.

Quanto às variedades de espanhol do País Basco e de Quito, a partir dos trabalhos de Landa (1993) e de Suñer e Yépez (1988), podemos observar que essas variedades têm em comum a possibilidade de ocorrência de objetos nulos com antecedentes [+determinados] em construções que apresentam um clítico dativo e tópico.

Enquanto apenas algumas variedades de espanhol permitiriam objetos nulos em contextos mais amplos, o PB vem passando por mudanças em seu sistema pronominal desde o século XIX, conforme demonstraram diferentes pesquisas (Cyrino, 1994; Duarte, 1986; Galves, 2001; Kato e Tarallo, 1986; Tarallo, 1993), mudanças estas que levaram à perda do clítico acusativo, à

2 Em nossa pesquisa, consideramos que seria [+determinado] um SN introduzido por algum determinante, seja este definido, indefinido ou quantificado.

ampliação das ocorrências de objeto nulo, ao surgimento do pronome lexical em função acusativa, entre outros fenômenos.

De acordo com Cyrino (1994), no PB contemporâneo, a elipse do objeto ocorreria com SNs [+/-específicos]. Essa autora verificou que a omissão do objeto sempre foi possível nessa língua e, em um determinado momento, passou a ter maior incidência.

Em sua pesquisa, Duarte (1986) observou 23,7% de omissão do objeto com antecedentes [+animados] e 76,3% com antecedentes [-animados]. Esses resultados revelam que os objetos nulos no PB seriam favorecidos pelos antecedentes [-animados].

Embora Cyrino (1994) não tenha encontrado ocorrências de elipse do objeto com antecedente [+animado; +específico] no PB contemporâneo, segundo Kato (2003), essa categoria vazia poderia ter como antecedente uma entidade [+humana] se este ocupa a periferia esquerda da sentença, como em (12).

(12) **Esse ator**_i, eu acho que (eu) não conheci \emptyset _i. (Kato, 2003, 139)

Quanto ao pronome lexical, conforme Kato (2002), este teria perdido a restrição a antecedente [+humano] e, portanto, poderia ter como antecedente uma entidade [-humana]. Em decorrência da perda dessa restrição, seria considerado um pronome fraco homófono aos pronomes fortes ELE/ELA, que se usam por necessidades discursivas. Na construção em (13), extraída do projeto NURC, o pronome lexical retoma o SN **o carro**, uma entidade [-humana].

(13) Se tiver muita pressa, eu largo ele num lugar proibido mesmo (SP).
(Galves, 2001, 163)

Tendo em vista os diferentes trabalhos sobre o PB, é possível observar que essa língua apresenta frequências elevadas de omissão do objeto com antecedentes [+/-específicos] e, sobretudo, com antecedentes [-animados]. Além disso, o pronome lexical retoma em função acusativa inclusive antecedentes [-humanos].

González (1994) detectou essa diferença no funcionamento das duas línguas, a qual denominou de **inversa assimetria**. Essa pesquisadora teve como ponto de partida a assimetria encontrada por Tarallo (1993) entre o PB e o português europeu, assimetria esta que ocorre no âmbito da expressão do objeto e do sujeito. Conforme González (1994), enquanto no espanhol a tendência seria ao preenchimento e à realização do objeto pelo pronome átono, que poderia ser duplicado pelo tônico por necessidade discursiva, no PB, a tendência seria ao apagamento do objeto e à realização pelo pronome lexical.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Em nossa pesquisa, adotamos a concepção biológica de língua e gramática (Chomsky, 1981, 1986) aliada a alguns aspectos da sociolinguística (Labov, 2008; Weinreich, Labov e Herzog, 2009). Apesar de antagônicas, a combinação³ dessas duas perspectivas teóricas cumpriu um papel importante

3 Kato e Tarallo (1986) realizaram a combinação dessas perspectivas teóricas e obtiveram resultados significativos nos estudos sobre o PB.

em nosso trabalho, como veremos nas seções dedicadas à análise dos dados e à interpretação teórica. Vejamos os principais conceitos de cada uma dessas teorias.

No que se refere à teoria gerativa, segundo Chomsky (1981, 1986), os seres humanos teriam uma capacidade linguística inata, denominada **Faculdade da Linguagem**. Esse dispositivo permitiria o desenvolvimento do conhecimento linguístico, que corresponde à **língua-I**, à competência linguística do falante, e seria internalizada, intensional e individual, opondo-se, portanto, à **língua-E**, que seria externa e extensional.

Consideramos que tanto o clítico quanto o objeto nulo constituiriam a língua-I nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu, na medida em que integrariam o conhecimento linguístico internalizado e adquirido naturalmente.

Com relação à arquitetura da linguagem, conforme os desenvolvimentos minimalistas (Chomsky, 2000), uma língua é formada por um léxico e um sistema computacional e gera expressões linguísticas que são interpretadas nos sistemas de performance. O léxico seria composto por um conjunto de traços fonéticos, semânticos e sintáticos, que poderiam ser interpretáveis ou não, e apenas os primeiros são legíveis nos sistemas externos. Quanto ao sistema computacional, nele atuam as operações de concatenação, concordância e movimento. Com a primeira operação, se formam os objetos sintáticos, enquanto as outras duas seriam responsáveis pela eliminação dos traços [-interpretáveis].

Vejamos, de maneira resumida, como funcionaria esse modelo de gramática tendo em vista uma construção com objeto acusativo. Nessas construções,

o objeto se concatena com o predicado verbal que o seleciona e satisfaz as propriedades desse núcleo, bem como recebe seu papel temático. Os traços- φ , que correspondem aos traços gramaticais de pessoa, número e gênero, são [+interpretáveis] no alvo (objeto) e [-interpretáveis] na sonda (predicado verbal). O objeto teria o traço [-interpretável] de Caso estrutural e ν atribui Caso acusativo ao objeto nas construções transitivas. A operação de concordância seria suficiente para eliminar esses traços [-interpretáveis] e a derivação se tornaria convergente. Entretanto, se ν seleciona o traço-EPP, que é [-interpretável], seria necessária a operação de movimento para que a derivação seja convergente.

Conforme veremos, esse modelo de gramática foi a base para a compreensão das diferenças na expressão do objeto em função acusativa por um clítico ou uma categoria vazia nas variedades de espanhol investigadas e em sua comparação com o PB.

Em relação à sociolinguística, de acordo com Labov (2008), os sistemas linguísticos teriam um caráter heterogêneo. Isso significa que as línguas sofrem variação em decorrência do fato de estarem inseridas em ambientes sociais, as comunidades de fala.

A variação corresponde a formas linguísticas equivalentes que compartilham todos os membros de uma comunidade de fala, embora estes apresentem frequências diferentes na produção dessas formas linguísticas. A variação linguística seria um fenômeno de transição que se manifestaria porque não seria possível que a forma inovadora da língua substituísse a outra de maneira instantânea. Contudo, existem fenômenos de variação que se estendem por um longo período e correspondem à variação estável.

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (2009), a mudança linguística seria regida por princípios, entre eles os fatores condicionantes, que consistem em contextos linguísticos e sociais que poderiam favorecer uma variante.

As duas variedades de espanhol que investigamos constituem comunidades linguísticas diferentes. Em nossa pesquisa, nos propusemos a estudar os contextos linguísticos que poderiam favorecer a ocorrência de objetos nulos no intuito de verificar seu encaixamento na estrutura linguística. A análise dos diferentes contextos linguísticos aliada à perspectiva gerativa se revelou fundamental em nosso estudo, uma vez que nos permitiu observar as possibilidades da gramática dessas variedades de espanhol na omissão do objeto.

Com respeito à variação e mudança linguística no âmbito da teoria gerativa, de acordo com Kroch⁴ (1989, *apud* Lightfoot, 1999, 92), a mudança geraria uma coexistência de gramáticas na mente/cérebro, a qual esse autor denomina **diglossia internalizada**. Conforme Chomsky (1999), os parâmetros de uma determinada língua seriam fixados de uma forma ou de outra, já que as gramáticas não permitiriam operações opcionais. No entanto, a opcionalidade seria apenas aparente, na medida em que corresponderia a uma coexistência de gramáticas. Sendo assim, o fenômeno de variação linguística revelaria que o falante teria duas gramáticas: uma que apresentaria a forma A e a outra, a forma B.

Conforme Lightfoot (2006, 89), a língua-E refletiria o *output* das gramáticas das comunidades linguísticas e o uso da língua no discurso

4 Kroch, Anthony. "Reflexes of grammar in patterns of language change". In: *Language Variation and Change*, 1, 1989, 199-244.

e na variação social. Em nossa pesquisa, as entrevistas que analisamos corresponderiam à língua-E. Entretanto, como vimos, consideramos que os dados de clítico e de omissão do objeto encontrados nessas entrevistas correspondem à língua-I, que constitui o conhecimento linguístico internalizado. Portanto, embora as entrevistas revelem a língua em uso e sejam um reflexo não apenas do conhecimento linguístico internalizado como também do desempenho linguístico do falante, nosso objeto de análise compreenderia a competência linguística.

3. METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, a variável investigada foi a realização do objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa, sendo as variantes o clítico e o objeto nulo⁵.

Analisamos 18 entrevistas da variedade de espanhol de Madri (Cestero Mancera *et al.*, 2012) e 20 entrevistas da variedade de Montevidéu (Elizaincín, s/d), pertencentes ao PRESEEA⁶.

5 Ao contrário dos estudos sociolinguísticos clássicos, a hipótese inicial de nossa pesquisa não previa variação no âmbito das variedades de espanhol de Madri e Montevidéu, já que esperávamos encontrar a omissão do objeto apenas com antecedentes [-determinados; -específicos]. Como veremos na próxima seção, essa hipótese foi parcialmente contrariada.

6 A comparação que realizamos entre as variedades de espanhol de Madri e Montevidéu e o PB em nossa tese (Simões, 2015) tem um caráter qualitativo devido à diferente natureza dos dados. Ao estabelecer essa comparação, nosso objetivo foi observar as possibilidades de elipse ou realização pronominal do objeto, considerando, sobretudo, a estrutura do SN e os traços semânticos do antecedente. Neste momento, estamos dando continuidade a essa pesquisa e nossa metodologia consiste em realizar uma análise quantitativa a partir da análise de entrevistas orais do espanhol e do PB.

Investigamos diferentes condicionadores linguísticos⁷, entre os quais a estrutura do SN antecedente e seus traços semânticos⁸. Os dados encontrados nas entrevistas foram codificados e submetidos ao programa estatístico *Goldvarb X* para a análise quantitativa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise quantitativa dos dados extraídos das entrevistas orais das variedades de espanhol investigadas, observamos que na variedade de Madri houve 95,9% de clíticos retomando antecedentes nominais e 4,1% de elipse do objeto, enquanto na variedade de Montevideú esses índices correspondem a 88,9% e 11,1%, respectivamente. Constatamos que os objetos nulos não se restringiram aos antecedentes [-determinados; -específicos], já que houve algumas ocorrências de omissão com antecedentes [+determinados; +/-específicos] e, inclusive, [+animados]. Sendo assim, os resultados encontrados contrariaram parcialmente a nossa hipótese.

7 Quanto aos fatores sociais investigados, entre eles se inclui o fator geográfico, já que analisamos entrevistas de duas variedades de espanhol, e analisamos também o fator faixa etária, que não será abordado neste artigo. Embora tenhamos considerado esses dois aspectos sociais em nossa pesquisa, esta não se caracterizaria como um estudo sociolinguístico canônico, na medida em que, para que isso ocorresse, seria necessária a investigação de outros aspectos sociais, como a escolaridade, que permitiria um estudo mais adequado do encaixamento e implementação das variantes na esfera social.

8 Verificamos se o SN antecedente era definido, indefinido, quantificado ou sem determinante e se apresentava os traços semânticos de especificidade e animacidade.

Como o nosso objetivo com a análise quantitativa era verificar os contextos que favoreceriam a elipse do objeto, escolhemos a variante objeto nulo como o valor de aplicação da regra variável. Na variedade de Madri, foram selecionados como significativos, conforme sua ordem de relevância, o traço semântico de animacidade e a estrutura do SN antecedente e, na variedade de Montevideu, a estrutura do SN e os traços semânticos de animacidade e especificidade.

No que se refere à estrutura do SN antecedente, conforme vimos, no espanhol, a presença de um determinante faria com que fosse necessária a retomada do objeto acusativo mediante um clítico, enquanto sua ausência estaria relacionada à possibilidade de objetos nulos. Nossa hipótese para esse contexto linguístico coincidia com a hipótese geral da pesquisa. Entretanto, como observamos a ocorrência de elipse em contextos mais amplos, nossa hipótese⁹ passou a ser de que os SNs definidos favoreceriam menos os objetos nulos. Essa hipótese, no entanto, não foi confirmada, uma vez que esse tipo de SN não favorece menos essa categoria vazia, mas a desfavorece, como pode ser observado na tabela 1.

9 No decorrer da análise, modificamos algumas hipóteses que não foram confirmadas. No início de nossa pesquisa, tanto a hipótese geral quanto as hipóteses relativas aos contextos linguísticos investigados tinham como base os estudos sobre a língua espanhola que descreviam a possibilidade de objetos nulos como altamente restringida (Campos, 1986; Fernández Soriano, 1999; Groppi, 1997). Entretanto, durante a análise dos dados, observamos algumas ocorrências de omissão do objeto que refutaram essas hipóteses. Devido ao fato de não parecer tratar-se de uma frequência elevada de elipses, consideramos adequada a elaboração de novas hipóteses, que se apoiaram nos trabalhos sobre as variedades de espanhol nas quais essa categoria vazia ocorre de forma mais ampla (Landa, 1993; Suñer e Yépez, 1988). Além disso, depois que encontramos objetos nulos em contextos mais amplos, introduzimos novos contextos linguísticos na análise, cujas hipóteses se basearam na possibilidade mais ampla de omissão do objeto.

Tabela 1: Objetos nulos nominais conforme a estrutura do SN antecedente nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú - adaptada de Simões (2015, 138).

	Variedade de Madri			Variedade de Montevideú		
	n./total	%	p. relativo	n./total	%	p. relativo
Det. Def	21/733	2,9%	0,45	33/630	5,2%	0,40
Art. ind.	7/158	4,4%	0,55	16/108	14,8%	0,68
Quant.	4/74	5,4%	0,57	10/72	13,9%	0,54
SN s/ det.	11/84	13,1%	0,78	41/89	46,1%	0,86

Constatamos que em ambas as variedades foram os SNs sem determinante os que mais favoreceram a omissão do objeto. Na variedade de Madri, ocorreu uma frequência de 13,1% e peso relativo de 0,78. Quanto à variedade de Montevideú, esses valores foram 46,1% e 0,86, respectivamente. De acordo com Di Tullio (1997), haveria uma incompatibilidade entre o clítico, que é um pronome definido, e os SNs sem determinante. Atribuímos, portanto, esse resultado de nossa pesquisa à essa incompatibilidade. Observem-se os dados em (14):

- (14a) *E: y los estudios ¿seguirías con la idea de hacer **oposiciones** o no?
I: yo creo que sí porque yo creo que en mi casa aburrida / o a lo mejor no haría Ø / yo realmente hago oposiciones para tener un trabajo seguro / (...)* (Entrevista 5 – Madri)

(14b) *E: y en el jardín ¿tenés **plantas**?*

I: sí / en el fondo tenemos Ø sí / ahora / (...)(Entrevista 17 – Montevideú)

Com respeito aos SNs quantificados, verificamos que, na variedade de Madri, houve uma frequência de 5,4% e peso relativo de 0,57, enquanto na variedade de Montevideú a frequência foi de 13,8% e o peso relativo de 0,54. Conforme Campos (1986), no espanhol, não seria possível que um SN quantificado fosse retomado por uma categoria vazia, mas apenas por um pronome indefinido. Contudo, o dado em (15b), extraído das entrevistas da variedade de Montevideú, contraria a descrição desse autor.

(15a) *I: (...) bueno llevaba en el bolsillo **dos mi<alargamiento/>l y algo** / hh si le llevo a dar Ø a mi hijo / pues el tío sale frustrado del todo ¿comprendes? (...)(Entrevista 16 – Madri)*

(15b) *E: ¿compraste **alguna rifa**?*

I: no / mamá compra Ø en la de arquitectura <ruido = “ladrido”/> (Entrevista 20 – Montevideú)

Quanto aos SNs indefinidos, observamos uma frequência de 4,4% e peso relativo de 0,55 na variedade de Madri e uma frequência de 14,8% e peso relativo de 0,68 na variedade de Montevideú. Observem-se os dados em (16):

- (16a) *I: y<alargamiento/> no sé / bueno / ee / yo hace tiempo lo pensaba y un **una mercería que hay un poquito más abajo<alargamiento/>** la traspasaron menos mal / porque iban cerrando Ø (...) (Entrevista 4 – Madri)*
- (16b) *I: nunca he llegado al <risas = “todos”/> / este<alargamiento/> / cuando llegué a los / a **unos cubiertos** creo que tenía Ø Devoto / (...) (Entrevista 1 – Montevideú)*

Tendo em vista que os SNs introduzidos por quantificadores e pelo artigo indefinido favoreceram a ocorrência de omissão do objeto, nossa interpretação para esse resultado é de que isso ocorreria devido ao traço semântico de indefinitude desses determinantes, que se caracterizam por não identificar o referente, opondo-se, assim, aos determinantes definidos (Leonetti, 1999).

Em relação ao traço semântico de animacidade, esse contexto também compreende um aspecto central na possibilidade de eclipse. Nossa hipótese inicial era de que a omissão do objeto não ocorreria com antecedentes [+animados] que fossem também [+específicos]. No entanto, como observamos a ocorrência dessa categoria vazia de maneira menos restringida, lançamos a hipótese de que os objetos nulos seriam favorecidos pelos antecedentes [-animados]. Confirmamos essa nova hipótese, como demonstram os resultados expostos na tabela 2.

Tabela 2: Objetos nulos nominais conforme a animacidade do SN antecedente nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu –adaptada de Simões (2015, 145)

	Variedade de Madri			Variedade de Montevidéu		
	n./total	%	p. relativo	n./total	%	p. relativo
[+an.]	3/274	1,1%	0,26	17/372	4,6%	0,31
[-an.]	40/775	5,2%	0,59	83/527	15,7%	0,64

Na variedade de Madri a frequência de objetos nulos com antecedentes [-animados] foi de 5,2% e o peso relativo de 0,59, ao passo que na de Montevidéu esses valores correspondem a 15,7% e 0,64, respectivamente. Observem-se os dados em (17):

(17a) *I: (...) en el arroz por ejemplo sí / en **el arroz** / pues primero rehogo Ø con aceite y cebolla* (Entrevista 8 – Madri)

(17b) *I: <entre_risas> me tenía que tomar **el ómnibus**</entre_risas>*

E: claro

I: y tomaba Ø / salía de casa seis menos cuarto (...)(Entrevista 17 – Montevidéu)

Quanto ao traço semântico de especificidade¹⁰, que, assim como o de animacidade, também constitui um aspecto central na possibilidade de

10 Nos baseamos na noção pragmática de especificidade para classificar os SNs antecedentes encontrados nas entrevistas analisadas. De acordo com Leonetti (1999), dentro dessa concepção, um SN seria considerado [+específico] se, em seu discurso, o falante se refere a uma entidade determinada.

omissão do objeto, nossa hipótese inicial era de que o apagamento do objeto não ocorreria com antecedentes [+específicos]. Contudo, ao detectarmos essa categoria vazia em contextos menos restringidos, reformulamos a hipótese que passou a ser de que os antecedentes [-específicos] favoreceriam os objetos nulos. Observem-se os resultados na tabela a seguir:

Tabela 3: Objetos nulos nominais conforme a especificidade do SN antecedente nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu – adaptada de Simões (2015, 147-148).

	Variedade de Madri		Variedade de Montevidéu		
	n./total	%	n./total	%	p. relativo
[+esp.]	14/406	3,4%	10/411	2,4%	0,30
[-esp.]	29/643	4,5%	90/488	18,4%	0,68

Apenas na variedade de espanhol de Montevidéu o traço semântico de especificidade foi selecionado como relevante. A frequência de omissão do objeto nessa variedade foi de 18,4% e o peso relativo de 0,60. Esse resultado confirma a nossa hipótese para essa variedade de espanhol. Observem-se os dados em (18):

- (18a) *I: (...) aparte no me complico en **el cocido** la<alargamiento/>rgo Ø en plan de Lardi ni<alargamiento/> ni pollo ni gallina (...)* (Entrevista 12 – Madri)

(18b) *I: eran más definidas **las estaciones** ;no? absolutamente / es más eh uno asociaba Ø a los juegos / la cometa por ejemplo / (...)(Entrevista 13 – Montevideú)*

De acordo com a Hierarquia Referencial de Cardinaletti e Starke (1994), abordada em Cyrino, Duarte e Kato (2000), uma entidade [+animada] e/ ou [+específica] se situaria na extremidade mais referencial dessa escala, ao contrário de uma entidade [-animada] e/ou [-específica], que ocuparia uma posição menos referencial. Considerando-se essa gradação na referencialidade, um argumento [+animado] e/ou [+específico] tenderia a ser retomado mediante um pronome, enquanto um argumento [-animado] e/ou [-específico] teria mais probabilidade de não apresentar realização fonética. Tendo em vista essa proposta, interpretamos as tendências que encontramos como um reflexo dessa hierarquia.

Constatamos a ocorrência de objetos nulos em construções com aspecto [-perfectivo], perífrase verbal, clítico dativo, predicação secundária, tópico e verbos cognitivos. Apesar de esses fatores linguísticos não terem sido considerados como relevantes para as ocorrências da omissão do objeto, esses contextos favorecem essa categoria vazia nas variedades de espanhol do País Basco (Landa, 1993), de Quito (Suñer e Yépez, 1988) e no PB (Duarte, 1986)¹¹. Observem-se alguns dados extraídos das entrevistas:

11 Embora o espanhol não se configure como uma língua de objetos nulos, a ocorrência dessa categoria vazia nos contextos que a favorecem nas variedades do espanhol basco e no de Quito, bem como no PB, poderia revelar o caminho que percorrem as línguas naturais quanto à possibilidade de expressão do objeto sem realização fonética. Nesse sentido, nos parece reveladora a elipse que encontramos em um livro de literatura infanto juvenil em francês, que pode ser observada a seguir:

- (19a) *I: los más modestos del barrio somos los que procedemos / hh de esa<alargamiento/> etapa / que nos adjudicaron / los **los pisos** que<alargamiento/> nos tocaron / no<alargamiento/> había opción de decir <cita> yo quiero Ø en esta calle en esta altura </cita> no // te te lo daba<alargamiento/>n por los hijos que tenías (Entrevista 18 – Madri)*
- (19b) *I: (...) no sé de qué será **esa sal** // a mí me han regalado Ø tengo ahí un poco pero bueno / (...) (Entrevista 13 – Madri)*
- (19c) *I: sí / una plazoleta chiquitita / este / 21 de Setiembre / se engancha con Bulevar España por ahí / **a una de ellas** / violaron Ø / eran las seis de la mañana (Entrevista 9 – Montevidéo)*
- (19d) *I: (...) Belén ahora por ejemplo estudia en <vacilación/> en **unos libros** no donde si la tarea es sintetizar la información / eeh <vacilación/> nos ahogamos porque no hay lo que es sintetizar porque están previstos para que el niño <énfasis> ya </énfasis> tenga resumido Ø (Entrevista 11 – Montevidéo)*

(1) *On a cherché autre chose à faire et Agnan m'adit que pour étudier les sciences, son papa lui avait offert **un jeu de chimie**. Il m'a montré Ø et c'est très chouette. (Le petit Nicolas, 139)*

A gente procurou outra coisa para fazer e Agnan me disse que para estudar ciência, seu papai tinha dado para ele **um jogo de química**. Ele me Ø mostrou. É muito legal. (Simões, 2015, 247)

Nessa construção com objeto nulo, aparece o verbo cognitivo *montrer* e o clítico dativo em função de objeto indireto, contextos que, como vimos, estão relacionados à ocorrência da categoria vazia nas variedades de espanhol que permitem a omissão do objeto de maneira mais ampla (Landa, 1993; Suñer e Yépez, 1988). Além disso, apesar de a construção apresentar aspecto perfectivo e um SN [+específico] como antecedente, este aparece na sentença anterior à elipse, é [-animado] e é introduzido pelo artigo indefinido, que, conforme nosso estudo (Simões, 2015), favoreceu a omissão do objeto nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéo.

(19e) *I: (...) mi madre así <vacilación/> no se compraba **un helado** en la heladería <cita> porque Miguel no / porque / nos ayuda / y tú sabes que no / yo te hago Ø en casa de lo que tú quieras / de chocolate / de crema / pero **un helado de heladería** no te puedo comprar Ø</cita> (...)* (Entrevista 14 – Montevideu)

Com o objetivo de comparar as tendências encontradas nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu com o PB e verificar as possibilidades dessas línguas na expressão anafórica do objeto em função acusativa, selecionamos algumas das ocorrências de objetos nulos nessas variedades de espanhol e as traduzimos ao PB.

Na esfera dos antecedentes [+animados; +específicos], seja o SN definido ou indefinido, seria possível a variação entre o objeto nulo e o pronome lexical. Essa variação se mantém com os antecedentes [+animados; -específicos], seja o SN definido ou quantificado. Observem-se as construções a seguir:

(20a) (...) **este** espera que eu te mostro Ø/**ele** (...) (referente: **o filho da informante**) (cf. entrevista 16 – Madri)

(20b) **uma amiga minha** eu chamei Ø/**ela** quando ela estava vendo TV para dedicar um vídeo para ela (...) (cf. entrevista 5 – Madri)

(21a) porque **a polícia** nós não chamamos Ø/**ela** porque eles não tinham entrado... não tinham roubado nada (...) (cf. entrevista 18 – Montevideu)

(21b) A: e você considera que tem **alguns amigos**?

B: sim... E é uma

A: ah... sim

B: está bom então

A: por sorte eu encontrei Ø/**eles/alguns...** viu? (...) (cf. entrevista 2 – Montevideú)

Quanto aos antecedentes [-animados; +específicos], a variação entre a omissão e a realização do objeto pelo pronome lexical seria possível com SNs definidos e indefinidos. Contudo, com os SNs quantificados, apenas a elipse do objeto seria permitida.

(22a) (...) eu não sei do que é **esse sal...** me deram Ø/**ele...** eu tenho um pouco aí (...) (cf. entrevista 13 – Madri)

(22b) com uma barrinha de ferro que introduzia em **uma tábuia...** eu tenho Ø/**ela** lá naquele quarto... depois eu te mostro Ø/**ela** (...) (cf. entrevista 12 – Montevideú)

(22c) (...) eu levava no bolso **dois mil e alguma coisa...** se eu chego a dar Ø/***ele** para o meu filho... o cara sai frustrado de tudo... entende? (...) (cf. entrevista 16 – Madri)

No que concerne aos antecedentes [-animados; -específicos] e definidos, a alternância entre o objeto nulo e o pronome lexical seria possível em construções com verbos dinâmicos. Por outro lado, com verbos estativos, a presença do pronome conduziria a uma interpretação [+específica] do

antecedente, como em (23b). Com respeito aos SNs indefinidos, o pronome lexical seria possível na primeira ocorrência de objeto nulo de (23c), em que a construção apresenta verbo dinâmico, porém não na segunda, na qual o antecedente da categoria vazia constitui um tópico. Contudo, não seria possível o pronome lexical nas construções com verbo estativo, como em (23d). Por fim, no âmbito dos SNs quantificados, a retomada pelo pronome seria possível com o quantificador **muitos**.

(23a) (...) no arroz... por exemplo... **no arroz...** primeiro eu refogo Ø/**ele** com óleo e cebola (...) (cf. entrevista 8 – Madri)

(23b) (...) recebemos **os apartamentos** e não era possível dizer “eu quero Ø/**ele** nesta rua nesta altura” (...) (cf. entrevista 18 – Madri)

(23c) (...) minha mãe não comprava **um sorvete** na sorveteria... “porque Miguel nos ajuda e você sabe que não... eu te faço Ø/**ele** em casa do que você quiser... de chocolate... de creme... mas **um sorvete de sorveteria** eu não posso te comprar Ø/?**ele**” (...) (cf. entrevista 14 – Montevideú)

(23d) A: e com ela você tem **uma boa relação?**

B: como eu tinha Ø/?**ela** com o meu irmão... como eu tenho Ø/?**ela** com a minha cunhada (...) (cf. entrevista 8 – Montevideú)

(23e) (...) depois que está **tudo** frito... eu misturo Ø/?**ele**... agrego Ø/?**ele** à massa (...) (cf. entrevista 3 – Madri)

(23f) A: (...) pois eu tenho **muitos exames muitos atestados de incapacidade** que refazer é muito difícil

B: é verdade... é uma confusão... vai muito tempo

A: e só eu poderia fazer Ø/**eles** / porque meus filhos não fizeram Ø/**eles**
(cf. entrevista 18 – Madri)

Considerando-se essa análise sobre as possibilidades do PB, a expressão do objeto pelo pronome lexical parece estar condicionada a entidades [+animadas] e [+específicas]. Quanto às entidades [-animadas], apenas as [+específicas], cujos SNs são definidos ou indefinidos, permitiriam a variação entre elipse e pronome em todas as construções. Essas tendências refletem a Hierarquia Referencial de Cardinaletti e Starke (1994), já que são as entidades [+animadas] e/ou [+específicas] que tendem a realizar-se por um pronome.

5. INTERPRETAÇÃO TEÓRICA

Conforme Chomsky (1999), os traços- φ se manifestariam de maneira visível quando o movimento de um SN também é visível. Sendo os clíticos, assim como os morfemas flexionais, elementos pronominais e que manifestam concordância, Chomsky sugere que, se a concordância entre verbo e argumento não se manifesta de maneira visível, ocorreria apenas a operação de concordância. Contudo, se a concordância é visível, ocorreria a operação de movimento, de modo que o predicado verbal selecionaria o traço-EPP (Chomsky, 2000)¹².

12 Nesta seção, apresentamos uma síntese da interpretação teórica que propomos. Os demais argumentos que sustentam nossa análise podem ser conferidos em nosso trabalho original (Simões, 2015).

Considerando-se esses trabalhos e os resultados encontrados em nosso estudo, sugerimos que, nas construções que apresentam um clítico nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu e nas que apresentam o pronome lexical no PB, o predicado verbal selecionaria o traço-EPP e, portanto, seria desencadeada a operação de movimento. Quanto às construções nas quais o objeto acusativo anafórico se manifesta mediante uma elipse, seria desencadeada apenas a operação de concordância. Encontramos evidências de que a categoria vazia nessas variedades de espanhol seria um *pro*¹³, de modo que seriam os traços- φ de *pro* que possibilitariam a identificação do referente.

As tendências encontradas, bem como a análise teórica que propomos, nos sugerem que haveria uma coexistência de gramáticas (Chomsky, 1999; Lightfoot, 1999) nessas variedades de espanhol e no PB, que se manifesta mediante a variação linguística. Assim, tendo em vista o mecanismo que propõe Chomsky (1999), uma das gramáticas corresponderia à expressão do objeto por um pronome, enquanto a outra corresponderia à omissão. Conforme o predicado verbal e o argumento selecionado seria possível a gramática que permite um pronome ou a que permite a elipse. Por outro lado, com alguns predicados verbais e argumentos seria possível a manifestação de ambas as gramáticas.

13 Os objetos nulos nessas variedades de espanhol ocorreram em construções nas quais seria possível atribuir-lhes uma natureza pronominal, assim como ocorre no PB (cf. Galves, 2001).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências encontradas em nossa pesquisa demonstraram que a omissão do objeto nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú não estaria restringida aos antecedentes [-determinados; -específicos], mas seria possível também com antecedentes [+determinados; +/-específicos] e, inclusive, [+animados]. Esse resultado contrariou parcialmente a nossa hipótese e observamos que os SNs sem determinante, quantificados, indefinidos e os [-animados] e [-específicos] favoreceram os objetos nulos nas variedades de espanhol estudadas, este último contexto apenas na variedade de Montevideú. Constatamos também que essa categoria vazia ocorreu em construções que favorecem esse fenômeno nas variedades de espanhol do País Basco (Landa, 1993), de Quito (Suñer e Yépez, 1988) e no PB (Duarte, 1986). No que concerne ao PB, observamos que a variação entre a elipse e o pronome lexical seria possível com antecedentes [+animados] e ou [+específicos], mas apresentaria restrições ou não seria possível no âmbito dos antecedentes [-animados] e [-específicos], sobretudo com verbos estativos. Por fim, os resultados encontrados e a análise teórica desenvolvida sugerem uma coexistência de gramáticas (Chomsky, 1999; Lightfoot, 1999) nessas variedades de espanhol e no PB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos, Héctor. "Indefinite object drop". In: *Linguistic Inquiry*, v. 17, n. 3, 1986, 354-359.

- Campos, Héctor. “Transitividad e intransitividad”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, p.1519-1574.
- Cardinaletti, Anna; Starke, Michal. “The typology of structural deficiency: On three grammatical classes”. In: *Working Paper in Linguistics*, University of Venice, v. 4, n. 2, 1994, 41-109.
- Cestero Mancera, Ana María *et al.* *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA - Madrid (Distrito de Salamanca)*. v I – Hablantes de instrucción superior. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2012.
- Chomsky, Noam. *Lectures on Governing and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- Chomsky, Noam. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- Chomsky, Noam. *O Programa Minimalista*. Lisboa: Caminho, 1999.
- Chomsky, Noam. “Minimalist inquires”. In: Martin, Roger; Michaels, David; Uriagereka, Juan (orgs.). *Step by step*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000, 89-155.
- Chomsky, Noam. “Beyond explanatory adequacy”. In: Belletti, Ana (org.). *Structures and beyond*. Oxford: Oxford University, 2004, 104-131.
- Cyrino, Sonia. *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático diacrônico*. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas – SP: 1994.
- Cyrino, Sonia; Duarte, Maria Eugenia; Kato, Mary. “Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese”. In: Negrão, Esmeralda; Kato, Mary (orgs.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 2000, 55-73.
- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997.
- Duarte, Maria Eugenia. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo: 1986.

Elizaincín, Adolfo. *Corpus oral de Montevideo (PRESEEA)* (s.d.).

Disponível em <<http://www.mec.gub.uy/academiadeletras/MarcoPrincipal.htm>>
Acesso em fev. 2011.

Fernández Soriano, Olga. “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, 1209-1273.

Galves, Charlotte. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

González, Neide Maia. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. DL/FFLCH/USP, São Paulo, inédita: 1994.

Groppi, Mirta. *Pronomes pessoais no português do Brasil e no espanhol do Uruguai*. Tese de Doutorado. FFLCH-USP, São Paulo: 1997.

Groppi, Mirta. “Estructuras con clíticos: revisión de terminología y datos del español”. In: *Signo y Seña*, 20, 2009, 95-113.

Kato, Mary. “Pronomes fortes e fracos na sintaxe do Português Brasileiro”. In: *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, Portugal, v. XX, 2002, 101-122.

Kato, Mary; Tarallo, Fernando. “Anything YOU can do in Brazilian Portuguese”. In: Jaeggli, Osvaldo; Silva-Corvalán, Carmen (orgs.). *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris, 1986, 346-358.

Labov, William. *Padrões Sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Landa, Alazne. “Los objetos nulos determinados del español del País Vasco”. In: *Lingüística*, n. 5, 1993, 131-146.

Leonetti, Manuel. “El artículo”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, 787-890.

Lightfoot, David. *The development of language. Acquisition, change, and evolution*. Malden, Mass.: Blackwell, 1999.

- Lightfoot, David. *How new languages emerge*. New York: Cambridge, 2006.
- Simões, Adriana Martins. *O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu comparado ao português brasileiro: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto*. Tese de Doutorado. DLM/FFLCH/USP, São Paulo: 2015.
- Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09092015-175408/pt-br.php> Acesso em 05 out. 2015.
- Suñer, Margarita; Yépez, María. “Null definite objects in Quiteño”. In: *Linguistic Inquiry*, v. 14, 1988, 561-565.
- Tarallo, Fernando. “Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias”. In: Roberts, Ian; Kato, Mary (orgs.). *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1993, 35-68.
- Weinreich, Uriel; Labov, William; Herzog, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Fraseologia com léxico tabu: uma análise contrastiva em corpus paralelo espanhol/ português de legendas de filmes argentinos

Ariel Novodvorski
Fernanda Ravazzi Lima

Recebido em: 30 de julho de 2019
Aceito em: 29 de agosto de 2019

Doutor em Estudos Linguísticos
pela UFMG. Professor do Curso
de Letras/Espanhol e do Programa
de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos do ILEEL/UFU.
Atualmente realiza Pós-doutorado
na UFRGS.
Contato: arivorski@ufu.br

Mestre em Estudos Linguísticos
pela Universidade Federal de
Uberlândia (2019).
Contato: fernandaravazzi@
hotmail.com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE: léxico tabu; fraseologia contrastiva; corpus paralelo espanhol/português; linguística de corpus; legendas de filmes argentinos.

KEYWORDS: taboo lexicon; contrastive phraseology; Spanish/Portuguese parallel corpus; corpus linguistics; Argentinean movies' subtitle corpus.

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar e investigar os diferentes tipos de fraseologismos em torno do vocábulo tabu *cagar*, presente em filmes argentinos, e analisar como foram realizadas suas respectivas traduções ao português brasileiro, num corpus paralelo de legendas alternativas. Nosso corpus de estudo é composto por cinco filmes argentinos, em que prevalece o espanhol rio-platense. A metodologia adotada segue os pressupostos da Linguística de Corpus para a compilação e análise do corpus, com suporte da fundamentação teórica existente na área de Fraseologia e dos Estudos da Tradução. Os resultados apontam para a produtividade de significações do vocábulo *cagar* e para a importância da consideração integrada de aspectos sintático-semânticos nas análises, essencial para a adequada percepção dos sentidos nos fraseologismos e sua consequente tradução.

Abstract: The objective of this paper is to identify and investigate the different types of phraseologisms around the taboo word *cagar*, present in Argentinean movies, and to analyze how they were translated into Brazilian Portuguese, in a parallel corpus of alternative subtitles. Our corpus of study is composed by five Argentinean movies, in which the River Plate Spanish prevails. The methodology adopted follows the assumptions of Corpus Linguistics, both for the compilation and for the analysis of the corpus, supported by the existing theoretical foundation in the area of Phraseology and Translation Studies. The results point to the productivity of meanings of the word *cagar* and to the importance of integrated consideration of syntactic-semantic aspects in analyses, which are essential for the proper perception of the senses in phraseologisms and their consequent translation.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido nas áreas de Fraseologia Contrastiva (Corpas Pastor, 2010; 1996) e dos Estudos da Tradução (Hurtado Albir, 2008), a partir de uma investigação com base na Linguística de Corpus (Berber Sardinha, 2004; Parodi, 2010; Novodvorski, 2015; 2017) dos diferentes tipos de fraseologismos em torno de léxico tabu (Preti, 1984), presentes num corpus paralelo espanhol/português de legendas de filmes argentinos com o ator Ricardo Darín. Nosso objetivo é analisar as respectivas traduções dos fraseologismos em torno do léxico tabu, mais especificamente do vocábulo *cagar*, num corpus paralelo de “legendas alternativas” traduzidas para o português brasileiro, em vistas de aguçar a subcompetência fraseológica, na compreensão mais aprimorada da riqueza semântica desse vocábulo e da percepção necessária atrelada ao ato tradutório.

Entendemos pelo rótulo “legendas alternativas” aquelas que são disponibilizadas de forma gratuita em páginas da internet, geralmente feitas por tradutores amadores, intitulados como *legenders* (tradutores independentes). Neste trabalho, denominamos léxico tabu ao uso de palavrões e expressões de baixo calão, consideradas de cunho grosseiro e vulgar. Em particular, analisaremos as traduções dos fraseologismos formados em torno do léxico tabu *cagar*. A expressão “corpus paralelo” corresponde à disposição alinhada (em paralelo) dos segmentos originais e traduzidos das legendas, o que possibilita sua análise por meio de linhas de concordância paralelas.

Uma das principais motivações para a realização deste trabalho são dificuldades implicadas no ato tradutório, principalmente no tocante à

manutenção ou adaptação das fraseologias com referências culturais locais próprias no corpus original. Segundo Novodvorski (2015, 16) “os tradutores convivem em uma realidade em que os espaços para informações sobre fraseologia ainda são restritos e com informações confusas, no auxílio às investigações sobre essas estruturas”.

Os filmes escolhidos para a compilação do corpus são aqueles em que atua o ator Ricardo Darín, considerado um grande ator do cinema latino-americano¹. Ricardo Darín nasceu em Buenos Aires, Argentina, em 1957. Iniciou a carreira muito jovem e começou a atuar no cinema em 1969. Por se tratar de um dos mais populares atores de seu país e pelo fato de os filmes que contam com sua atuação terem uma ampla circulação e reconhecimento no Brasil, entendemos que analisar um corpus de filmes argentinos com o ator Ricardo Darín seja um modo de alcançar os usos autênticos e mais recorrentes de fraseologismos com léxico tabu, que poderiam oferecer dificuldades para a tradução ao português.

Como suporte para a análise do corpus, utilizaremos dois programas computacionais, a saber: *Word Smith Tools 6.0* (Scott, 2012), para levantamento do léxico do corpus (itens e formas, isto é, palavras totais e diferentes), por meio de listas de palavras para ocorrências individuais e de linhas de concordância para identificação de seus fraseologismos; e *ParaConc* (Barlow, 2004), para alinhamento do corpus e análise das concordâncias paralelas. A seguir, apresentamos uma breve contextualização do marco teórico deste trabalho.

1 Fonte: <<http://www.revistastatus.com.br/2012/10/22/ricardo-darin/>>. Acesso em: 4 jun. 2019.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista seu efeito comunicativo, a compreensão dos usos do léxico deve levar em consideração o contexto de ocorrência dos vocábulos. Tal percepção é determinante quando as unidades lexicais em questão correspondem a expressões caracterizadas por marcas tabuísticas próprias de determinada região, ainda mais quando se trata de expressões em línguas estrangeiras e em relação tradutória com o português. Segundo Zavaglia e Welker (2013),

O léxico é entendido como o conjunto de todas as palavras de uma língua, também chamadas de *lexias*. [...] Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos linguistas não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos ou terminologias, passando pelas gírias, expressões idiomáticas, provérbios ou *palavrões* (Zavaglia; Welker, 2013).

Como se observa, o estudo dos *palavrões* também faz parte da Lexicologia. Guérios (1956, 11) define o tabu linguístico como “a proibição de dizer certo nome ou certa palavra, aos quais se atribui poder sobrenatural, para evitar infelicidade ou desgraça. Impropriamente, o tabu linguístico é a proibição de dizer qualquer expressão imoral ou grosseira”. Este aspecto também é definido por Orsi (2011), que atesta que o tabu linguístico

é decorrente das sanções, restrições e escrúpulos sociais; atua na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais aos quais se atribui algum poder e que, se violados, poderão trazer perseguições e castigos para quem os emprega. E, por estar em si também o impulso por ultrapassá-los, o homem reverte as imposições e usa os *palavrões* e outras construções lexicais como forma de expressão de seus sentimentos e meio de subversão das proibições (Orsi, 2011, 336).

Orsi (2011, 335 e 340) concebe *palavrão* “por aquele item que ultrapassa o limite da considerada boa decência e da moralidade”. Além de também serem definidos “como injúrias, que são, por definição, um atentado a outrem, uma ofensa”. Monteiro (1986) aponta que o contexto determina os usos da linguagem, já que existem situações específicas para se dizer algo, devendo estar de acordo com a cultura, ambiente e classe social. Em relação a isso, Preti (1984) também comenta que o contexto deve ser levado em conta, já que, “é a situação (condições extraverbais que cercam o ato de fala) que nos permitirá caracterizar o que vulgarmente costuma chamar-se de ‘palavrão’, empregado como blasfêmia ou injúria” (1984, 41). Isto vem ao encontro de Guedelha (2011), que concluiu que os palavrões são ditos por pessoas de quase todas as idades e classes sociais.

O palavrão tem uma estranha força de choque e atração que nem sempre é fácil de se explicar. A atração é responsável pelo uso crescente desse tipo de expressão; já o choque, que responde pela inconveniência do uso, a qual atenta contra a “boa moral” e os “bons costumes”, ocasiona a tabuização do próprio palavrão, para o qual se criam expressões substitutivas (Guedelha, 2011, 60).

Na presente pesquisa, pressupomos que os eufemismos possam ser empregados como um recurso, nas traduções de palavrões nas legendas de filmes argentinos, com o intuito de amenizar o impacto dos intensificadores que seriam percebidos como chulos ou grosseiros e que poderiam provocar impressões desagradáveis no espectador. Cabe, aqui, reforçar o caráter cultural do que é tido por tabu. Determinadas expressões que seriam recebidas naturalmente pela cultura de origem, pelo fato de serem marcas

de identidade regional, próprias de um grupo de falantes, numa eventual tradução literal, poderiam causar efeitos muito diferentes na cultura de chegada, se comparado ao contexto original. Isto é, o vocábulo ou expressão correspondente, na língua de chegada, não é garantia de resultado do mesmo ato de fala. As situações comunicativas são marcadas culturalmente; assim, dependendo do contexto de situação, o uso de uma expressão tabu ou outra, ou inclusive de sua ausência, estará determinada pelo grau de aceitabilidade da comunidade de recepção.

A esse respeito, no âmbito dos Estudos da Tradução, Hurtado Albir (2008, 25) considera a tradução um “*saber fazer* que consiste em saber percorrer o processo tradutor, sabendo resolver os problemas de tradução que aparecem em cada caso²”. A autora destaca:

As traduções são feitas porque as línguas e as culturas são diferentes; a razão da tradução é, portanto, a diferença linguística e cultural. As traduções são feitas para comunicar, para ultrapassar a barreira da incomunicação devido a essa diferença linguística e cultural; a tradução tem, portanto, uma finalidade comunicativa. As traduções são feitas para alguém que não conhece a língua e, geralmente, nem mesmo a cultura em que está formulado um texto (escrito, oral ou audiovisual). O tradutor não traduz para si próprio (exceto em raras ocasiões), traduz para um destinatário que precisa dele, como mediador linguístico e cultural, para ter acesso a um texto³ (Hurtado Albir, 2008, 28).

2 No original: “un *saber hacer* que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso”. Observação: todas as traduções são de nossa autoria.

3 No original: “Se traduce porque las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural. Se traduce para comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa. Se traduce para alguien que no conoce la lengua, y generalmente tampoco la cultura, en que está formulado un texto (escrito, oral

Sendo assim, a tradução tem lugar enquanto mediação de conhecimento linguístico e histórico-cultural, para uma comunidade que desconhece a língua, a história e a cultura de partida. As escolhas linguísticas feitas durante o processo tradutório interferem diretamente na recepção dos textos traduzidos no contexto de chegada. Newmark (2006) aponta que o objetivo primordial de toda tradução seria conseguir um “efeito equivalente”, ou seja, a produção no leitor da tradução (ou no espectador, no caso do presente trabalho) do mesmo efeito que seria produzido no leitor do original. Para o autor, esse efeito seria o resultado desejado de toda tradução.

Ainda a respeito da linguagem obscena e sua relação social, Preti (1984) assegura que

[...] pertence ao campo dos tabus linguísticos e, por isso, são claras as suas ligações com os estudos sociolinguísticos. Opõe-se à linguagem corrente (e disso o falante guarda consciência), servindo à descarga afetiva, à injúria, quer como índice de coloquialismo, quer como expressão carinhosa, perdida sua conotação injuriosa, em determinadas situações, onde se pretende forçar uma intimidade maior com o ouvinte. Esse último enfoque do vocabulário obsceno vem-se acentuando no contexto histórico moderno e constitui um verdadeiro processo desmistificador do chamado “palavrão” (Preti, 1984, 27).

Já com relação à Fraseologia, entendida como uma disciplina ou subdisciplina da Lexicologia, que se ocupa das combinações de palavras e unidades fraseológicas (Corpas Pastor, 2010), a autora afirma

o audiovisual). El traductor no traduce para sí mismo (excepto en raras ocasiones), traduce para un destinatario que necesita de él, como mediador lingüístico y cultural, para acceder a un texto”.

Partimos de uma concepção ampla de Fraseologia, que engloba todas aquelas combinações formadas por pelo menos duas palavras, cujo limite superior se situa na oração composta, caracterizadas por uma alta frequência de ocorrência na língua e de coocorrência de seus elementos integrantes, assim como a institucionalização, a estabilidade, a idiomaticidade e a variação que tais unidades apresentam em diferente grau⁴ (Corpas Pastor, 2010, 126).

Corpas Pastor (1996) propõe uma classificação para as unidades fraseológicas (UFs), num primeiro nível de estruturação, em três esferas distintas: colocações, locuções e enunciados fraseológicos. As **colocações** se caracterizam pela frequência de determinadas combinações de palavras, são fixadas pelo uso e possuem algum grau de restrição combinatória. À segunda esfera correspondem as **locuções**, que são fixadas no sistema. Por sua vez, **os enunciados fraseológicos** (parêmsias e fórmulas) constituem enunciados e atos de fala em si mesmos e, além disso, estão presentes na fala formando parte dos aspectos sociais e culturais do falante. As colocações e locuções se diferenciam dos enunciados fraseológicos, pelo fato de não formarem enunciados completos em si mesmos e de não realizarem, portanto, atos de fala, já que precisam da combinação com outros elementos no discurso (Corpas Pastor, 2010). No presente trabalho, nossa atenção estará voltada para os fraseologismos formados a partir do léxico tabu, identificado no corpus de estudo de legendas de filmes argentinos.

4 No original: “Partimos de una concepción amplia de la fraseología, que engloba todas aquellas combinaciones formadas por al menos dos palabras y cuyo límite superior se sitúa en la oración compuesta, caracterizadas por una alta frecuencia de aparición en la lengua y de coaparición de sus elementos integrantes, así como la institucionalización, la estabilidad, la idiomaticidad y la variación que dichas unidades presentan en diverso grado.”

Para identificação e posterior análise e descrição dos fraseologismos, tanto pelo viés da abordagem quanto da metodologia, adotamos os princípios norteadores da Linguística de Corpus, numa perspectiva aplicada a pesquisas empírico-descritivas (Novodvorski, 2015; 2017). Berber Sardinha (2004), um dos principais autores responsáveis pela disseminação da Linguística de Corpus no Brasil, apresenta a seguinte definição:

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador (Berber Sardinha, 2004, 3).

Partindo desse mesmo estudo, com relação ao suporte para análise do corpus, Parodi (2010, 15) informa que “[...] a LC contribui para o estudo de *corpora* textuais digitais preferentemente de tamanho amplo e com suporte em tecnologias computacionais de variados tipos com ênfase em uma aproximação empírica, baseada em conjuntos de dados reais [...]”⁵. Sendo assim, os programas computacionais para análise lexical são uma ferramenta indispensável para o armazenamento de dados, a descrição e a análise linguística.

De acordo com Novodvorski (2015; 2017), entre alguns benefícios na utilização de computadores para investigação de aspectos da linguagem em uso, para além da contagem de palavras, da identificação das palavras

5 No original: “[...] la LC aporta al estudio de corpus textuales digitales preferentemente de tamaño amplio y con soporte en tecnologías computacionales de variada índole, con énfasis en una aproximación empírica, basada en amplios conjuntos de datos reales [...]”

mais frequentes e do reconhecimento das ocorrências de um termo, podemos apontar a consulta de concordâncias individuais ou em corpus paralelo e a extração de palavras chave para análises específicas e muitos outros recursos. Todas essas funções podem ser realizadas por programas de computador, que conferem rigor e confiabilidade à pesquisa, em que os *corpora* são preparados e sistematizados para análise. Entre outros programas, mencionamos o *ParaConc* (Barlow, 2004), fundamentalmente para análise de concordâncias paralelas entre texto original e sua tradução, e o *Word Smith Tools* (Scott, 2012), pois serão utilizados neste trabalho, como será descrito na próxima seção.

3. CORPUS E METODOLOGIA

Como já apontado, o corpus de estudo deste trabalho está formado pelas legendas de cinco filmes argentinos com o ator Ricardo Darín, em espanhol rio-platense, e suas respectivas traduções alternativas ao português brasileiro. O corpus é paralelo, pois está composto pelas legendas originais e traduzidas, e unidirecional, na direção espanhol/português. A escolha dos filmes foi definida pelo caráter dramático das histórias da recorrência da linguagem tabuística. As legendas alternativas foram coletadas na internet, num *site* de livre acesso *on-line*, que está disponível há mais de dez anos, podendo ser acessado através do endereço <<http://legendas.tv/>>. O Quadro abaixo informa o nome dos filmes que compõem o corpus de estudo, os gêneros, os diretores e as datas de lançamento.

Quadro 1: Corpus de estudo

Filmes	Gênero	Diretor	Lançamento
<i>Nueve reinas</i>	Drama/Suspense	Fabián Bielinsky	2000
<i>El hijo de la novia</i>	Comédia/Drama	Juan José Campanella	2001
<i>El secreto de sus ojos</i>	Drama/Suspense	Juan José Campanella	2009
<i>Tesis sobre un homicidio</i>	Suspense/Policial	Hernán Goldfrid	2013
<i>Relatos salvajes</i>	Comédia dramática/ Suspense	Damián Szifron	2014

Fonte: elaboração dos autores

A seguir, a Figura 1 mostra a extensão do corpus de estudo com os dados estatísticos gerais e de cada arquivo de legendas em espanhol e português, a saber: o número de itens (*tokens*), palavras totais, e o número de formas (*types*), palavras diferentes. Para a obtenção desses dados, foi utilizada a função *Statistics* da ferramenta *WordList* do programa *WordSmith Tools*[®] (Scott, 2012) na versão 6.0.

The figure shows two screenshots of the WordList software interface. The top screenshot displays statistics for a Spanish corpus, and the bottom screenshot displays statistics for a Portuguese corpus. Both screenshots show a table with columns for N, text file, file size, tokens (running words) in text, tokens used for word list, sum of entries, types (distinct words), type/token ratio (TTR), and standardised TTR.

N	text file	file size	tokens (running words) in text	tokens used for word list	sum of entries	types (distinct words)	type/token ratio (TTR)	standardised TTR
1	Overall	322.953	54.720	47.477		6.225	13,11	36,92
2	El Hijo de la Novia [ESP].txt	81.434	13.957	12.569		2.422	19,27	37,47
3	El secreto de sus ojos [ESP].txt	70.748	12.255	10.826		2.145	19,81	36,73
4	Nueve Reinas [ESP].txt	71.291	12.031	10.121		1.939	19,16	34,81
5	Relatos Salvajes [ESP].txt	54.847	8.956	7.484		1.894	25,31	37,64
6	Tesis Sobre un Homicidio [ESP].txt	44.633	7.521	6.477		1.657	25,58	39,03

N	text file	file size	tokens (running words) in text	tokens used for word list	sum of entries	types (distinct words)	type/token ratio (TTR)	standardised TTR
1	Overall	285.218	46.719	39.387		5.420	13,76	38,38
2	El secreto de sus ojos [PTB].txt	64.635	10.793	9.349		1.919	20,53	38,52
3	El Hijo de la Novia [PTB].txt	63.357	10.417	8.985		2.000	22,26	39,53
4	Nueve Reinas [PTB].txt	64.223	10.432	8.503		1.768	20,79	35,86
5	Relatos Salvajes [PTB].txt	50.790	8.115	6.641		1.751	26,37	38,46
6	Tesis Sobre un Homicidio [PTB].txt	42.213	6.962	5.909		1.599	27,06	40,32

Figura 1: Extensão do corpus de estudo

Fonte: elaboração dos autores

A seguir, listamos os procedimentos metodológicos empregados desde a compilação e preparação do corpus até o levantamento, descrição e análise dos dados.

- a) Compilação, seleção e armazenamento do corpus;
- b) Conversão dos arquivos das legendas ao formato *txt*;
- c) Levantamento dos dados gerais do corpus;
- d) Utilização da ferramenta *WordList* do programa WST para extração de lista de palavras, em ordem de frequência e alfabética;

- e) Identificação e extração do léxico tabu mais frequente com o programa WST;
- f) Lematização das palavras tabu no WST, por meio da lista de palavras em ordem alfabética;
- g) Exame preliminar da produtividade do corpus, através das linhas de concordâncias geradas no WST, para análise dos fraseologismos com o vocábulo *cagar*;
- h) Preparação, limpeza e alinhamento do corpus paralelo espanhol/português no programa *ParaConc*(2004);
- i) Estudo contrastivo do corpus paralelo no *ParaConc* (2004), a partir da busca pelo vocábulo *cagar*;
- j) Identificação dos fraseologismos em torno do vocábulo tabu *cagar*;
- k) Descrição e classificação das ocorrências dos fraseologismos identificados nas concordâncias, por meio de percepção e análise sintático-semântica;
- l) Análises contrastivas com as traduções, a partir dos resultados obtidos nos *corpora* paralelos e da consulta a dicionários de uso;
- m) Análise interpretativa final dos dados.

A partir das etapas metodológicas descritas, identificamos o léxico tabu no corpus de estudo e empreendemos a análise das 56 ocorrências da palavra *cagar*, especificamente para este artigo, como será descrito na próxima seção.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Por meio da ferramenta *Word List* do programa WST, fizemos a extração da lista de palavras do corpus de legendas originais, primeiro, com o objetivo de identificar e lematizar o léxico tabu, isto é, agrupar as flexões e derivações do léxico identificado. Organizada por ordem de frequência, fizemos a limpeza da lista, no intuito de deixarmos apenas os vocábulos de interesse para a pesquisa. A Figura 2 exibe uma vista parcial dos resultados.

N	Word	Freq	%	Texts	%	Lemmas
1	PUTA	76	0,14	5	100,00	
2	BOLUDO	56	0,10	0		boludo[47] bol[1] boluda[1] boludeces[1] boludito[1] boludos[5]
3	CAGAR	56	0,10	0		cagar[10] cagara[1] cagarme[1] cagaron[2] cagáste[3] cagazo[1] cago[8] cagó[3] cagón[3]
4	PELOTUDO	55	0,10	0		pelotudo[43] pelotuda[2] pelotudeces[5] pelotudito[1] pelotudos[4]
5	MIERDA	49	0,09	4	80,00	
6	JODER	35	0,06	0		joder[11] joda[4] jodan[2] jodas[3] jode[3] joderme[2] jodete[1] jodido[1] jodidos[2] jodiendo
7	CARAJAJ	23	0,04	4	80,00	
8	CULO	14	0,03	4	80,00	
9	PELOTA	14	0,03	1	20,00	pelota[1] pelotas[13]
10	PEDO	10	0,02	3	60,00	
11	QUILOMBO	9	0,02	3	60,00	
12	CONCHA	8	0,01	0		concha[6] conchuda[1] conchudo[1]
13	PENDEJO	7	0,01	0		pendejo[3] pendejas[1] pendeja[3]
14	COGJI	6	0,01	1	20,00	cog[3] cogiste[1] cogieras[2]
15	MEAR	4		1	20,00	mear[1] meando[3]
16	ORTO	4		3	60,00	

Figura 2: Léxico tabu no corpus de estudo

Fonte: elaboração dos autores

Uma rápida consulta ao *Diccionario coloquial de los argentinos* (Governatori; Larocca, 2014) já permite apreciar a criatividade no uso do vocábulo *cagar* nesse país. Apenas em expressões iniciadas por esse vocábulo, o dicionário oferece 29 entradas, com acepções variadas, muitas delas com o traço semântico de intensificação, como em *cagar a + goles/palos/pedos/trompadas* (respectivamente, *ganhar um time por muitos gols* no futebol, *dar uma paulada*,

xingar muito e encher de porrada). O *Diccionario de Uso del Español* (Moliner, 2008) oferece um quantitativo bastante menor de acepções, se comparado ao outro dicionário. Resumidamente, aponta que se trata de uma expressão de uso vulgar, própria de exclamações grosseiras de irritação, contrariedade, por algo ou contra alguém, ou em blasfêmias. A próxima figura ilustra uma vista parcial da ferramenta *Concord* do WST, em que se apreciam alguns dos fraseologismos formados com as flexões e derivações de *cagar* no corpus.

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent. #	Sent. Pos.	Para Pos.	Hear	Hear Sect	Sect
1	935 ¡Estoy bien, sí, estoy bien! Qué cagada. 936 Pobre viejo... ahora	CAGADA		9.756	1.577	100%	0	70%	0	70' E F
2	qué 805 ¿Qué te pasa? Ay, nada, esta cagada, la puse en vibrador, 806 casi	CAGADA		8.357	1.370	33%	0	60%	0	60' E F
3	a 619 armar algo. Bah, me terminó de cagar el matrimonio, pero me fue bien	CAGAR		6.493	1.032	100%	0	100%	0	10' E F
4	, 1194 eso es parte de la solución. La cagada es que no le dicen qué parte	CAGADA		12.32	1.918	27%	0	88%	0	88' E F
5	unos años, pero... nada. 611 No, la cagada fue cuando largué abogacía,	CAGADA		6.388	1.024	33%	0	46%	0	46' E F
6	yanqui. 1017 Así parece que me cagó mi abuelo. ¿Y no te dijeron nada	CAGÓ		10.57	1.673	78%	0	76%	0	76' E F
7	a que te acrediten la culpa porque le cago a trompadas!!! 95 ¡Pero pará un	CAGO		990	153	86%	0	7%	0	7' E F
8	la gasosa. ¿Te mandaste alguna cagada? 609 No. Las normales. 610	CAGADA		6.372	1.020	100%	0	46%	0	46' E F
9	. Con queso crema es una reverenda cagada. 32 El Mascarpone es muy	CAGADA		277	49	100%	0	2%	0	2' E F
10	, un juicio 1052 y vos me sacaste cagando. 1053 Pero eso fue hace	CAGANDO		9.746	1.197	100%	0	80%	0	80' E S
11	afuera! 418 A ver, si viene la vieja, cagamos. No va venir la vieja, reíjate	CAGAMOS		4.031	496	100%	0	100%	0	10' E S
12	con Irene. 613 capaz que me saca cagando, perdón, capaz que me	CAGANDO		5.820	680	61%	0	47%	0	47' E S
13	quiere 666 y como decís vos, me sigo cagando la vida viniendo a tugurios	CAGANDO		6.319	734	77%	0	52%	0	52' E S
14	no me oyó... 465 ¡sino que usted se caga en la orden que yo le di! 466	CAGA		4.466	546	100%	0	100%	0	10' E S
15	que el Maniscal Espósito. 112 lo va a cagar a trompadas. 113 Bien. ¿A	CAGAR		990	128	100%	0	100%	0	10' E S
16	que es un genio. 140 se manda mil cagadas y uno tiene que andar detrás	CAGADAS		1.308	159	100%	0	100%	0	10' E S
17	nunca me lo arreglaron. 1056 ¡Que cagada! No te puedes quedar a dormir	CAGADA		9.774	1.200	100%	0	80%	0	80' E S

Figura 3: Linhas de concordância no *Concord* com *cagar* lematizado

Fonte: elaboração dos autores

Na figura anterior, é possível observar algumas expressões com sentido de contrariedade (linhas 1, 2, 4, 5 e 17), ou de prejudicar (linhas 3 e 6), e outras como *cagar a trompadas* (linhas 7 e 15) e *sacar cagando* (linhas 10 e 12), com sentido de bater muito em alguém no rosto e de mandar alguém embora de modo ostensivo, respectivamente. Na próxima figura, uma vista

parcial do *ParaConc* (Barlow, 2004) ilustra as concordâncias paralelas, para análise contrastiva com as traduções.

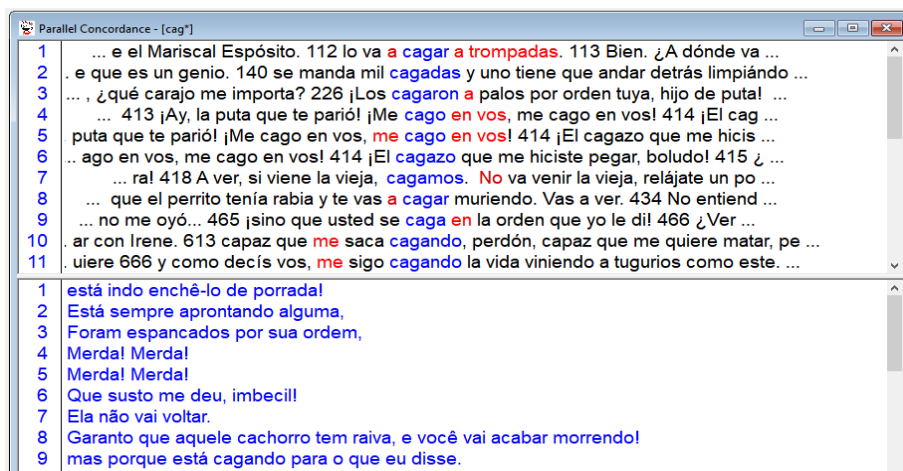


Figura 4: Linhas de concordâncias paralelas no *ParaConc* com *cagar* lematizado

Fonte: elaboração dos autores

Na figura anterior, tomando apenas as três primeiras linhas de concordâncias paralelas, podemos observar tanto as ocorrências no corpus em espanhol como as respectivas traduções para o português: *lo va a cagar a trompadas* (está indo enchê-lo de porrada), *se manda mil cagadas* (está sempre aprontando alguma) e *Los cagaron a palos* (foram espancados). Isto é, com o corpus alinhado no *ParaConc*, foi possível obter as concordâncias paralelas pelo item de busca, para análise contrastiva das ocorrências. A seguir, e por questão de espaço, analisamos uma seleção representativa das 56 ocorrências identificadas no corpus de estudo.

Quadro 2: *cagar(se) a trompadas/patadas/palos(a/con alguien)*

1	A menos que quieras que te caguen a trompadas . (<i>Nueve reinas</i>)	A menos que queira que te caguem na cabeça.
2	... cagarme a trompadas si alguien me hincha las pelotas. Me gusta. (<i>El secreto de sus ojos</i>)	...brigar com alguém que me sacaneie, eu gosto disso!
3	Espero que te acuerdes de la cantidad de veces que me dejé cagar a trompadas para hacerte feliz. (<i>Tesis sobre un homicidio</i>)	Só espero que se lembre quantas vezes dei um jeito para te deixar feliz.
4	¡Andá a que te acrediten la guita porque te cago a trompadas! (<i>El hijo de la novia</i>)	Vá cuidar do depósito, agora mesmo!
5	Decile que el Mariscal Espósito lo va a cagar a trompadas . (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Diga-lhe que o “Marechal” Espósito está indo enchê-lo de porrada!
6	Si fuera otro momento salgo y te cago a patadas . (<i>Nueve reinas</i>)	Se fosse outro momento, te encheria de porrada.
7	¡ Los cagaron a palos por orden tuya, hijo de puta! (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Foram espancados por sua ordem, filho da puta!

Fonte: elaboração dos autores

As ocorrências registradas no quadro anterior reúnem os usos de *cagar* como intensificador, em estruturas que denotam agressão física, formadas por i) *cagar a + parte do corpo humano alvo da agressão* (exemplos 1 a 5); por ii) *cagar a + parte do corpo humano utilizada para bater* (6); ou por iii) *cagar a + instrumento da agressão* (7). Na linguagem coloquial, em espanhol rio-platense

e pelo contexto de uso, *trompa* corresponde a *nariz*; assim, *trompada* seria a ação de ‘socar o nariz, a cara’. Também *pata* é o nome dado em linguagem informal aos ‘pés’ e *patada* ao ‘chute’. Desse modo, pelas características de intensificação, *cagar a trompadas* corresponde a *encher de socos no nariz, no rosto*; já *cagar a patadas*, a *encher de chutes*. Por sua vez, *palos* corresponde a ‘paus’; consequentemente, *cagar a palos* equivaleria a *dar uma paulada*.

Considerando as traduções, em (1) temos “A menos que queira que **te caguem na cabeça**”. Apesar da opção pela manutenção do tabu, a compreensão do fraseologismo *cagar a trompadas* não foi adequada, pois a tradução literal de *cagar* e de *trompadas* por *cabeça* originou um sentido muito discrepante do original. Em *cagarme a trompadas* (2), o uso do dativo de interesse *me* denota a ênfase posta na capacidade de *cagarse a trompadas con alguien*, bem interpretada na tradução *brigar com alguém*. Também em (5) a tradução é acertada, pelo uso do tabu em português, *está indo enchê-lo de porrada*, para *lo va a cagar a trompadas*.

Por outro lado, em (3) e (4), observa-se, além da omissão do tabuísmo, a não tradução dos fraseologismos. Só em (3), *dei um jeito* é utilizada como tradução para *me dejé cagar a trompadas*; a opção poderia ser simplesmente *apanhei* ou *leveí uma surraluma porrada*. Por sua vez, *te encheria de porrada* (6) é uma adaptação de *te cago a patadas*, que mantém o intensificador e a informalidade do original. Em (7), *foram espancados* é a tradução para *los cagaron a palos*; outra opção poderia ser *levaram uma paulada*. O próximo quadro registra ocorrências de *cagar* com sentido de ‘prejudicar alguém ou de prejudicar-se’.

Quadro 4. *estar/venir/seguir cagando (a alguien ou a sí mismo)*

8	Oíme, yo no estoy cagando a nadie. (<i>Nueve reinas</i>)	Não estou sacaneando ninguém.
9	Me estás cagando en algo, no sé. (<i>Nueve reinas</i>)	Está me enganando. Em algo, não sei.
10	¡Hace un año que me venís cagando con la misma historia! (<i>Nueve reinas</i>)	Um ano me enganando com a mesma história!
11	...y como decís vos, me sigo cagando la vida viniendo a tугurios como este. (<i>El secreto de sus ojos</i>)	...e como diz você, continuo estragando minha vida vindo em lugares como este.

Fonte: elaboração dos autores

Nos quatro fragmentos anteriores, a estrutura fraseológica está formada pelo léxico tabu como base, em perífrase de gerúndio com os verbos auxiliares *estar*, *venir* e *seguir*. O sentido é de prejudicar alguém ou a si próprio, denotando uma ação continuada no tempo presente (8 a 11) e iniciada em algum ponto do passado (10 e 11). Nas traduções, foram acertadas as escolhas lexicais por *sacanear*, *enganar* e *estragar* (11), em perífrases também de gerúndio, com o auxiliar *estar* ou *sem* (10) e com o auxiliar *continuar* (11), para manutenção da equivalência semântica de prejudicar alguém ou prejudicar-se.

Em (8), “Não estou sacaneando ninguém”, além da manutenção da estrutura perifrástica presente no original, também o registro informal é utilizado na tradução. *Sacanear* é um tabuísmo, conforme o dicionário

Houaiss (2009): “agir como sacana (‘devasso’, ‘espertalhão’, ‘trocista’)”. Nos outros fragmentos (9 a 11), os usos de *enganar* e *estragar*, apesar de não denotarem a informalidade presente nas legendas originais, possuem sentidos equivalentes aos do espanhol. O próximo quadro ilustra outras ocorrências com *cagar*.

Quadro 5. *sacar cagando*

12	...capaz que me saca cagando , perdón, capaz que me quiere matar... (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Talvez ela vá me mandar à merda, desculpe, talvez ela vá querer me matar...
13	Yo quería hacerles quilombo, un juicio y vos me sacaste cagando . (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Eu lhe disse mil vezes, Benjamín, que tinha que fazer uma queixa, e você me mandava aos diabos!

Fonte: elaboração dos autores

Em ambos os fragmentos, o fraseologismo *sacar cagando* remete a expulsar, mandar alguém embora, de maneira bruta, violenta (Governatori; Larocca, 2014). A expressão tem o sentido de mandar alguém às favas, mandar cagar no mato. Na tradução temos, respectivamente, *mandar à merda* e *mandar aos diabos*, também com características de informalidade e sentido chulo no ato de desprezar alguém. Entendemos que essas escolhas tradutórias caracterizam adaptações à cultura de chegada, de acordo com os usos locais, e que têm a aceção correspondente às dos fragmentos em espanhol. Para finalizar, o próximo quadro recopila as últimas ocorrências com o léxico tabu que analisaremos neste artigo.

Quadro 6. Outras ocorrências com *cagar*

14	¡Mira! ¡Yo me cago en los catálogos! (<i>Nueve reinas</i>)	Estou cagando pros catálogos!
15	¡Ay, la puta que te parió! ¡ Me cago en vos , me cago en vos! (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Ah, puta que pariu! Merda! Merda!
16	Pero que me cago golpeando siempre. (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Estou sempre esbarrando.
17	¡Aaay! ¡Qué hacés, boludo, ¿ me querés cagar de otro infarto?! (El hijo de la novia)	O que está fazendo? Quer que eu tenha outro enfarte?
18	...se manda mil cagadas y uno tiene que andar detrás limpiándoles el culo. (<i>El secreto de sus ojos</i>)	Está sempre aprontando alguma, e alguém tem que limpar sua merda.

Fonte: elaboração dos autores

Os dois primeiros fragmentos do quadro anterior caracterizam ocorrências dos fraseologismos por colocação *cagarse en algo* (14) ou *cagarse en alguien* (15), que correspondem em português a *não dar a mínima* (importância) *para algo* ou *para alguém*. Como se observa em ambas as traduções desses fragmentos, o tabuísmo está presente. Em (14), a escolha lexical pelo fraseologismo *estou cagando pros catálogos* denota tanto a manutenção do sentido quanto do registro informal, em comparação com o original. Já em (15) observamos alteração no sentido, uma vez que seria viável a opção *não dou a mínima pra você* ou *estou cagando pra você*.

O fraseologismo de (16) está formado pela colocação *cagarse + gerúndio* e expressa uma ação ocorrida de modo acidental, *me cago golpeando siempre*,

cujo sentido foi bem captado pela tradução em *estou sempre esbarrando*, embora não tenha sido denotado o registro vulgar do original. Em (17), a estrutura fraseológica por colocação (*querer*) *cagar a alguien de algo* equivale a *querer perjudicar* ou *destruir alguém com/por alguma coisa*. Assim, a tradução *quer que eu tenha outro enfarte?* traduz a ideia que é exatamente essa em *¿me querés cagar de otro infarto?* A diferença reside no uso do registro vulgar em espanhol, em que *querer cagar* levaria à compreensão de *você quer que eu morra* ou *que eu acabe tendo outro enfarte?*

A última ocorrência (18) analisada neste artigo corresponde a um fraseologismo presente no filme *El secreto de sus ojos*. A colocação *mandarse una cagada* ou, como no fragmento selecionado, *se manda mil cagadas*, são de uso recorrente no espanhol rio-platense. A expressão tabu tem o sentido de fazer várias (mil) coisas erradas, ou seja, cometer vários erros. Podemos comprovar esse significado no *Diccionario de Uso del Español* (Moliner, 2008), que define *cagada* como “Error grave, acción muy desafortunada” ou no *Diccionario coloquial de los argentinos* (Governatori; Larocca, 2014), que define exatamente a colocação *mandarse una cagada* como “cometer un error grave”. A tradução *está sempre aprontando alguma*, embora isoladamente não expresse o léxico tabu por meio de uma expressão chula equivalente, na continuação da frase observamos que o registro é mantido. O fragmento *e alguém tem que limpar sua merda* complementa o sentido, como tradução de *y uno tiene que andar detrás limpiándoles el culo* (literalmente, *e a gente tem que ir atrás limpando a bunda*) dá a entender que *aprontar alguma* corresponderia a *fazer uma cagada*, e que depois

seria necessário alguém para limpá-la. A seguir, algumas ponderações a respeito deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, é possível perceber a importância da Linguística de Corpus na análise das legendas originais e traduzidas dos filmes argentinos, a partir do objetivo de identificar o léxico tabu e seus fraseologismos, alinhado ao desenvolvimento da subcompetência fraseológica, que exige uma percepção fina no jogo das significações. Mediante as análises sintático-semânticas realizadas com o auxílio das ferramentas computacionais, percebemos a complexidade e a importância da interpretação adequada dos vocábulos analisados separadamente e nos agrupamentos lexicais, para o sucesso da tradução. A produtividade do uso do vocábulo *cagar* no espanhol rio-platense ficou em evidência, por meio da análise feita neste artigo, ainda mais se considerado que se trata de um corpus de pequena extensão. A palavra *cagar* denota significados variados, com conotações diversas, e pode ser utilizada para expressar diferentes situações e sentimentos, ofensivos ou não. A consideração das questões culturais e sociais, por outro lado, também fica em evidência, uma vez que o ato de traduzir se configura no estabelecimento de uma mediação com a comunidade de chegada, pela utilização de expressões equivalentes, que poderão amenizar o tom do texto original ou omitir determinado vocábulo ou fraseologismo tabu, conforme a cultura na

língua de chegada e os valores dessa sociedade. Isto é, na tradução se faz presente e necessário esse sentido de percepção aguda para a compreensão e reexpressão dos sentidos, em que joga um papel preponderante a subcompetência fraseológica.

Esperamos, por meio deste trabalho, ter trazido alguma contribuição para os estudantes na área de tradução, pela ampliação dos conhecimentos em fraseologia contrastiva em espanhol/português, e em torno do léxico tabu, uma área ainda pouco explorada, principalmente neste par linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barlow, Michael. *ParaConc*, 1.0 (Build 269). Parallel Concordance Software. Houston, USA: Programming, ELF, Ltd., 2004.
- Berber Sardinha, Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- Corpas Pastor, Gloria. *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana, 2010.
- Corpas Pastor, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- El hijo de la novia*. Direção: Juan José Campanella. Produção: Adrián Suar. Argentina, 2001.
- El secreto de sus ojos*. Direção: Juan José Campanella. Produção: Mariela Besuievski, Juan José Campanella, Carolina Urbietta. Argentina, 2009.
- Governatori, Gerardo; Larocca, Roberto. *¿Qué lo parió, che! Diccionario coloquial de los argentinos*. Buenos Aires: Continente, 2014.
- Guedelha, Carlos Antônio Magalhães. “Tabus linguísticos como motivação na formação de palavras do PB”. In: *Working Papers em Linguística*, v. 12, n. 2,

- p.49-68. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/19848420.2011v12n2p49/21337>>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- Guérios, Mansur. *Tabus Linguísticos*. Curitiba: Editora “Organização Simões”, 1956.
- Houaiss, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0, 2009.
- Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. 4. ed. Madrid: Cátedra, 2008 (2001).
- Legendas.TV*. Disponível em: <<http://legendas.tv/>>. Acesso em: 17 set. de 2018.
- Moliner, María. *Diccionario de uso del español*. Edición electrónica, versión, 3.0. Madrid: Editorial Gredos, S.A.U., 2008.
- Monteiro, José Lemos. “As palavras proibidas”. In: *Revista de Letras*, Fortaleza, n. 2, v. 11, p. 11-22, 1986. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/revista%20vol.11,%20n.2_artigos.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- Newmark, Peter. “Métodos de traducción”. In: Newmark, Peter. *Manual de traducción*. Trad. de Virgilio Moya. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2006. p. 69-80.
- Novodvorski, Ariel. “Estudo de fraseologia contrastiva em corpus paralelo de filmes argentinos”. In: Zavaglia, Cláudia; Simão, Angélica Karim Garcia. *Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos*. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017. p. 72-87.
- Novodvorski, Ariel. *Linguística de Corpus aplicada a pesquisas empírico-descritivas: tradução, interlíngua, fraseologia, discurso referido e transitividade em contraste*. 2015. 30 f. Projeto de pesquisa – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- Nueve reinas*. Direção: Fabián Bielinsky. Produção: Cecilia Bossi, Pablo Bossi. Argentina, 2000.
- Orsi, Vivian. “Tabu e preconceito linguístico”. In: *ReVEL*, v.9, n. 17, 2011, p. 334-348. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_tabu_e_preconceito_linguistico.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

Parodi, Giovanni. *Lingüística de Corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid: Iberoamericana, 2010.

Preti, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

Preti, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: Queiróz, 1984.

Relatos Salvajes. Direção: Damián Szifron. Produção: Hugo Sigman, Agustín Almodóvar, Pedro Almodóvar. Argentina, 2014.

Scott, Mike. *Word Smith Tools*, version 6.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.

Tesis sobre un homicidio. Direção: Hernán Goldfrid. Produção: Gerardo Herrero, Diego Dubcovsky. Argentina, 2013.

Zavaglia, Adriana.; Welker, Herbert. “O que é Léxico”. [2008] 2013. In: *GTLEX. ANPOLL*. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/gtlexNovo>. Acesso em: 14 dez. 2017.

Problemas teóricos y experimentales con las vocales del español

Andrea Cecilia Menegotto
Sofía Romanelli

Doctora en Lingüística (UBA) y profesora de Inglés (UNMDP). Fue becaria doctoral y postdoctoral en CONICET. Actualmente es docente e investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
Contato: sofiroma82@hotmail.com

Doctora en Lingüística (Universidad de Buenos Aires). Investigadora independiente en CONICET y profesora titular en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
Contato: acmenegotto@gmail.com
Argentina

Recebido em: 31 de agosto de 2019
Aceito em: 26 de setembro de 2019

PALABRAS CLAVE:

español rioplatense; vocales;
monoptongos; diptongos;
cambio espectral vocálico
inherente

Resumen: En este trabajo hacemos una descripción de las vocales del español rioplatense. Las describimos fonéticamente por sus propiedades acústicas y articulatorias presentando varias cartas de formantes. Ejemplificamos también el problema teórico de la identificación de los rasgos distintivos que permiten caracterizarlas. Finalmente, hacemos hincapié en dos problemas que consideramos cruciales para la descripción y la explicación fonética y fonológica: el problema del inventario —que surge básicamente de los presupuestos teóricos con los que se trabaje— y el problema de la distinción entre monoptongos y diptongos, habida cuenta de que los datos experimentales más actuales ponen en duda que las vocales del español sean monoptongos estables, ya que presentan dinamismo espectral inherente.

KEYWORDS:

River
Plate Spanish; vowels;
monophthongs; diphthongs;
vowel inherent spectral
change

Abstract: This article describes River Plate Spanish vowels. We describe vowels in terms of their acoustic and articulatory properties, and provide different vowel plots. The theoretical problem of identifying the distinctive features that characterize vowels was also exemplified. Finally, we give special emphasis into two issues we consider crucial for the phonetic and phonological description as well as explanation of vowels. The problem of vowel inventory- resulting from the theoretical assumptions underlying our work, and the problem of the distinction between monophthongs and diphthongs, as recent experimental data question the formant stability of Spanish monophthongs, providing evidence that vowels show spectral dynamic properties.

LA DESCRIPCIÓN FONÉTICA DE LAS VOCALES DEL ESPAÑOL

Las vocales son sonidos periódicos complejos que se producen gracias a los cambios en el movimiento vibratorio que el aire espirado produce en las cuerdas vocales, consideradas la fuente principal del sonido vocálico. Como cualquier sonido periódico, pueden describirse por medio de las frecuencias de las ondas que lo componen: cada vocal es un conjunto de formantes F0, F1, F2, F3, etc., y cada formante es una onda que resuena armónica y simultáneamente con las demás. Las frecuencias se miden en Hertz.

Las vibraciones producidas por la fuente atraviesan las cavidades del aparato fonador –el tubo traqueo faríngeo, la boca y la nariz principalmente– donde son amplificadas o atenuadas según las propiedades vibratorias de cada cavidad. Los órganos resonadores, entonces, son como filtros que dejan pasar ciertas frecuencias y bloquean otras. Además, las mismas cavidades resonadoras se convierten en fuente de sonido cuando las cuerdas no vibran y el aire encuentra alguna restricción en las distintas cavidades (Martínez Celdrán, 1998, 19).

La correspondencia entre las propiedades acústicas y las articulatorias de F1 y F2 es un supuesto aceptado en la disciplina: la posición de la mandíbula inferior y la distancia entre la lengua y el paladar que permite distinguir vocales altas, medias o bajas se corresponde con el valor de F1, y la articulación anterior o posterior se corresponde con F2. Entonces, cuanto más alta es la vocal, más bajo es el F1 y cuanto más atrás se articule, más bajo es el F2.

Por otra parte, F0 y F3 marcarían los límites de la percepción vocálica: mientras F0 indica el tono más bajo de cada hablante, F3 estaría relacionado más directamente con la longitud de su tracto vocal completo y, por lo

tanto, con su tono máximo (Idsardi, 2007). La frecuencia fundamental o F0 varía para cada hablante según la constitución de su aparato fonador, pero siempre dentro de cierto rango posible: los hablantes adultos hombres tienen rangos de F0 de entre 85 a 180 Hz, y las mujeres entre 165 y 255 Hz. (Baken, 1987, 177). El resto de los formantes son armónicos, es decir, proporcionales en relación al valor de F0.

Una forma tradicional de representar simultáneamente las propiedades acústicas y articulatorias de las vocales es a través de una carta de formantes—propuesta atribuida a Daniel Jones según Morales-Front (2014, 31)— con el F2 en el eje x y el F1 en el eje y y aumentando los valores hacia el punto de intersección (x, y), como se muestra en la Figura 1.

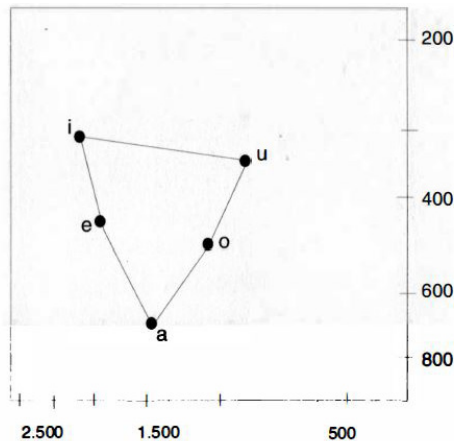


Figura 1: Forma tradicional de representar las vocales del español en una carta de formantes. Los valores del eje horizontal corresponden a F2, y el vertical a F1. Gráfico extraído de Martínez Celdrán (1998, 42).

Las cartas de formantes permiten representar más icónicamente la relación entre la articulación y las propiedades acústicas, al mostrar el triángulo vocálico. Metodológicamente, para construirlas se suelen medir los formantes en el punto medio de la extensión de la vocal, para descartar los efectos de la coarticulación con el sonido que la precede o que le sigue. Así, las cartas producidas por diferentes autores, en distintas condiciones y con diversos recursos técnicos muestran resultados acústicamente muy similares: todas reproducen el triángulo vocálico. Cuando se representan los datos de múltiples hablantes, pueden encontrarse algunas zonas de superposición fonética entre pares de vocales, pero nunca entre tres. Esto es lo que se conoce como dispersión acústica de las vocales del español (Figura 2).

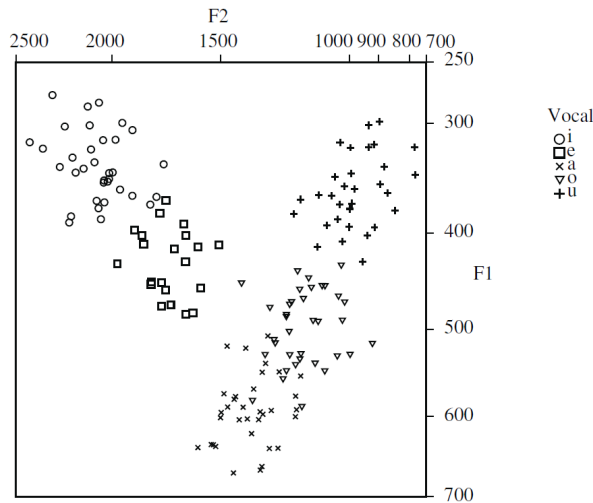


Figura 2: Dispersión de las vocales del español tomadas en 40 informantes hombres por medio de comunicación telefónica por celular. (Jiménez Gómez, 2011, 48).

Los datos de múltiples autores y su representación en carta de formantes son coincidentes en mostrar que las dos vocales altas del español, /i/ y /u/ tienen valores de F1 bastante cercanos, lo que se explica, precisamente, por ser altas, es decir, porque ambas se articulan con alguna parte de la lengua cerca del paladar. Se diferencian, sin embargo, por el valor de F2, que está vinculado a la anterioridad o posterioridad de la articulación lingual: cuanto más adelante está la lengua, más alta es la frecuencia de F2. Es decir que las vocales /i/ y /u/ se distinguen entre sí por los valores del segundo formante. Lo mismo sucede con la diferencia entre /e/ y /o/: ambas vocales tienen valores cercanos de F1 porque se articulan en la misma zona de altura media, pero tienen valores de F2 claramente diferentes pues una es anterior y la otra posterior: /e/ tiene un valor de F2 más alto que /o/. La /a/, en cambio, se distingue de todas las otras vocales tanto por sus valores de F1 como de F2, precisamente porque está más abajo y más en el centro que cualquiera de las otras: tiene el valor de F1 más alto de todas las vocales del español y un valor intermedio de F2.

En la segunda mitad del siglo XX, antes de que las computadoras personales fueran un recurso habitual para el trabajo del lingüista y del fonetista, se solía comparar los datos recogidos con el sistema de vocales cardinales. Así lo hicieron Guirao y Borzone (1975) cuando analizaron las propiedades acústicas de las vocales del español del Río de la Plata (Figura 3).

Con datos recogidos con los recursos técnicos de la actualidad (computadoras personales con buenos micrófonos y procesadores de audio y software de análisis del habla), muy diferentes de los utilizados por Guirao y Borzone en los setenta, los resultados de Romanelli et al (2018) coinciden en ubicar las

vocales /a/, /e/ y /o/ en las mismas regiones de la carta, aunque los autores incluyen, además, el contraste de vocales tónicas y átonas (Figura 4).

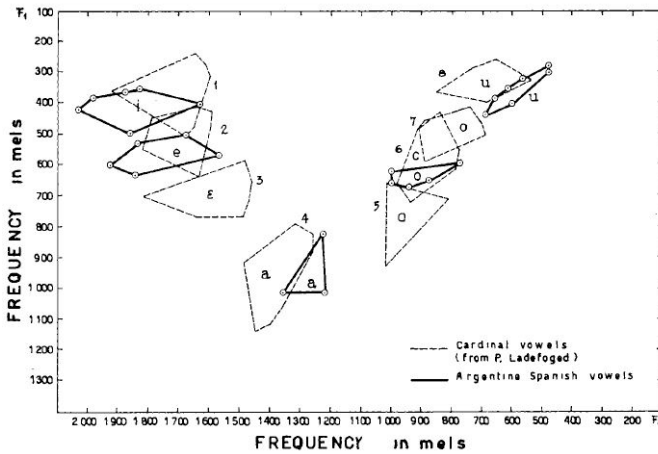


Figura 3: Carta de formantes de las vocales del español del Río de la Plata elaborada con datos de 5 hombres y 5 mujeres. Comparación con las vocales cardinales de Ladefoged. Guirao y Borzone (1975, 516).

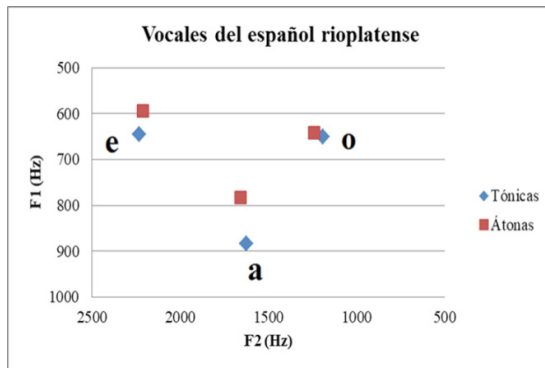


Figura 4: Vocales /a/ e /o/ tónicas y átonas del español rioplatense en una carta de formantes tradicional, elaborada con datos extraídos de Romanelli et al. (2018).

LA DESCRIPCIÓN FONOLÓGICA DE LAS VOCALES DEL ESPAÑOL

Desde los principios de fonología de Trubetzkoy en adelante, los rasgos forman parte de la descripción fonológica de cualquier lengua. La teoría de rasgos distintivos, desarrollada por Roman Jakobson y Moris Halle a partir del trabajo fundacional de Trubetzkoy para las lenguas eslavas, puede ser considerada como el principal aporte de la fonología a la teoría lingüística general. Jakobson y Halle (1955) marcaron una clara diferencia entre los rasgos distintivos como entidades fonológicas abstractas, y sus realizaciones articulatorias y acústicas concretas. Consideraron los rasgos fonológicos como constructos teóricos y a los rasgos fonéticos, en cambio, entidades concretas y medibles acústica o fisiológicamente.

Linguistic analysis gradually breaks down complex speech units into morphemes as the ultimate constituents endowed with proper meaning and dissolves these minutest semantic vehicles into their ultimate components, capable of differentiating morphemes from each other. These components are termed distinctive features. Correspondingly, two levels of language and linguistic analysis are to be kept apart: on the one hand, the semantic level involving both simple and complex meaningful units from the morpheme to the utterance and discourse and, on the other hand, the feature level concerned with simple and complex units which serve merely to differentiate, cement and partition or bring into relief the manifold meaningful units. (Jakobson & Halle, 1955, 12)

Los rasgos fonológicos cumplen dos funciones: distinguen sonidos contrastivamente y definen clases naturales. Casi todos los enfoques, desde el estructuralismo tradicional hasta las versiones más actuales de la teoría generativa y de la optimidad describen las unidades fonológicas por medio de rasgos y necesitan recurrir, de alguna manera, a la noción de sílaba.

Por ejemplo, siguiendo el esquema generativo clásico propuesto por Chomsky y Halle (1968), es posible caracterizar las vocales del español por el contraste de rasgos mayores primero, para separarlas de las deslizadas, las líquidas, las nasales y las obstruyentes por su sonoridad a partir de los rasgos [+ silábico], [+ consonántico] y [+ resonante]. Así, Prieto (2014) caracteriza las vocales como [+ silábicas], [-consonánticas] y [+ resonantes], distinguiéndolas fonológicamente de las deslizadas (las tradicionales semivocales o semiconsonantes i /u) por ser estas últimas [-silábicas], es decir, incapaces de funcionar como núcleo de sílaba.

El rasgo [+resonante] se asocia a la inexistencia de turbulencia en la columna de aire: en este sentido, tanto las vocales como las deslizadas, las líquidas y las nasales son [+resonantes]. El rasgo [+consonante] se emplea para distinguir vocoides (vocales y deslizantes) de consonantes. Las deslizadas (semivocales o semiconsonantes según la posición) son [-consonante] como las vocales. El rasgo [+ silábico] permite distinguir vocales de deslizadas, en tanto solo las primeras pueden ser núcleos vocálicos. Un diptongo, entonces, será una secuencia de deslizada y vocal o de vocal y deslizada.

Una vez identificadas como silábicas, resonantes y no consonantes, las vocales del español pueden subclasificarse fonológicamente con tres rasgos articulatorios: [+ alto], [+bajo] y [+retraído]

	I	E	A	O	U
Alto	+	-	-	-	+
Bajo	-	-	+	-	-
Retraído	-	-	-	+	+

Para definir [+ alto] y [+ bajo] es necesario asumir que hay un punto medio que corresponde a la posición neutral de la lengua: [+alto] indica que la lengua sube respecto de esa posición y [+bajo] que baja. Cuando la teoría parte del supuesto de rasgos binarios, [-alto] y [-bajo] se definen como instrucciones negativas: ni subir ni bajar la lengua, lo que resulta en una forma redundante de dar la misma instrucción de no mover la lengua.

Morales-Front (2014) y Prieto (2014) identifican el rasgo [+retraído] como el único rasgo necesario en función del punto de articulación vocálico. Si se considera que la posición neutral de la lengua no está ni adelantada ni retraída, entonces las vocales anteriores /e/, /i/ son [-retraídas], y las posteriores /o/, /u/ son [+retraídas].

También se ha propuesto el rasgo [+redondo]. Así, /o/ y /u/ se caracterizarían por tener el rasgo [+redondo] y /e/, /i/, /a/ por ser [-redondo]. Pero si se acepta que /a/ es [-retraído], es posible descartar la presencia de [redondo] entre los rasgos distintivos vocálicos: [+redondo] es predecible a partir de [+retraído], y [-redondo] a partir de [-retraído]: todas las vocales retraídas son redondas.

EL PROBLEMA DE LOS DIPTONGOS Y EL INVENTARIO VOCÁLICO

En síntesis, ya sea definiéndolas por sus propiedades fonéticas o fonológicas, está claro que las vocales son sonidos lingüísticos que se producen sin mayores obstrucciones en la salida del aire y que tienen la propiedad de ser el núcleo silábico.

Cuando definimos una vocal como anterior o baja estamos interpretando fonológicamente alguna propiedad articulatoria. Sin embargo, no queda demasiado claro qué entendemos acústica o articulatoriamente por sílaba; aunque creemos que sus bases fisiológicas están centradas en alguna propiedad vinculada con la actividad respiratoria, la importancia de la sílaba reside en que es la primera unidad fonológica propiamente dicha. Sobre ella se formulan las restricciones fonológicas más importantes de los sistemas lingüísticos:

Syllables are identifiable as the primary elements over which the rhythmic patterns of language can be observed, or the primary domain over which sequential constraints apply, or coarticulatory adjustments can be made. Vowels are defined by the physiological characteristic of their having no obstruction in the vocal tract, and by their function within a phonologically defined syllable.
Ladefoged y Maddieson 1996, 282)

Si las vocales son el pico de la sílaba, ¿qué pasa entonces con los diptongos? Una posibilidad es considerarlos una única vocal, es decir, un núcleo vocálico espectralmente dinámico. Así se describen, por ejemplo, varias de las vocales del inglés. Otra posibilidad es considerar que se trata de dos vocales diferentes (más precisamente, una deslizante y una vocal) unidas en la misma sílaba. Esto puede llevar a cambios drásticos en los inventarios vocálicos de las distintas lenguas: por ejemplo, Lee and Zee (2007) consideran que el chino estándar tiene 21 vocales, asumiendo que muchas de ellas son diptongos. Duanmu (2007), en cambio, considera que tiene tan solo 5.

En español es habitual considerar que un diptongo se compone de dos vocales diferentes unidas en la misma sílaba, siendo una de ellas una vocal

alta (i/u), aunque, más precisamente, no se trataría de una vocal alta sino de una deslizando, pues le faltaría el rasgo [+silábico]. De esta manera, el sistema vocálico del español tendría, además de las 5 vocales ya descriptas, 2 deslizando (semivocales) y 2 aproximantes (semiconsonantes).

La ventana de las tres sílabas es una de las propiedades fonológicas más características del español, y permite contrastar múltiples triplete mínimos como *pálpito*, *palpito* y *palpitó*. Las vocales no solo son el núcleo silábico, sino que además llevan el acento, lo que permite que algunos consideren [+ acento] como un rasgo fonológico que reemplace a [+sílaba].

No sorprendentemente, la interacción de acento, deslizando y vocales plantea algunas paradojas en la formulación de reglas fonológicas del español. Como irónicamente menciona Harris sobre su propio trabajo, para lidiar con las reglas de acentuación en español es necesario dejar a los verbos o al resto de las categorías, fuera de las reglas:

“after brief background commentary, Harris (1983) announces that ‘verbs are excluded from discussion’ (p. 84). In Den Os and Kager (1986) verbs are not mentioned at all. Roca (1986) concentrates on postlexically- assigned non-primary stress; assignment of word stress in lexical categories falls outside its intended scope. Harris (1987) deals only with verbs and gives no clue as to how its analysis might be integrated with that of non-verbs in Harris (1983). Roca (1988) asserts starkly that “stress in verb paradigms obeys clearly distinct rules (...) and will not be dealt with here” (p. 398, fn. 6). On the other hand, Nuñez Cedeño (1985) and Otero (1986) take it as a desideratum to provide a unified formal description of stress in all morpho-syntactic categories, and they attempt to do so. However, the attempt does not succeed in these studies, which overlook certain fundamental and crucial data and/or present significantly flawed accounts of the range of data that they do deal with.” Harris, (1989, 241).

EL PROBLEMA DEL MOVIMIENTO DE FORMANTES EN MONOPTONGOS

Como ya señalamos, la metodología usual para la recolección de datos acústicos medía los formantes en un único punto correspondiente al núcleo vocálico, asumiendo que a lo largo de toda la duración del sonido vocálico nuclear las frecuencias serían invariables, y solo se registrarían modificaciones al inicio y al final por razones de coarticulación con los sonidos vecinos. Es decir, metodológicamente, asumíamos que las vocales del español eran monoptongos acústicamente estables, es decir que no tendrían ningún cambio espectral atribuible a las propiedades vocálicas *per se*. Cualquier cambio espectral era atribuible a los efectos de coarticulación.

Nearey y Assmann (1986) acuñaron el término *Vowel Inherent Spectral Change* (VISC) o Cambio Espectral Vocálico Inherente para referirse a las variaciones sistemáticas que se producen en los valores de los formantes de las vocales tensas y laxas del inglés a lo largo de su duración. El término describe, lo que es natural, los diptongos del inglés, pero también, sorprendentemente, los monoptongos. Para medir el VISC es necesario tomar los datos en, al menos, dos puntos. Hillenbrand, Getty, Clark & Wheeler (1995) midieron las frecuencias en diez puntos equidistantes de la duración en un amplio corpus de vocales de hablantes nativos de inglés (hombres, mujeres y niños), dando inicio a una muy rica generación de datos empíricos nuevos (Assman & Katz 2000; Elvin, Williams & Escudero 2016; Fox & Jacewicz 2009; Jacewicz, Fox & Salmons 2011a, 2011b; Morrison y Assmann 2012). De esta manera, se fue debilitando la certeza de que los monoptongos del inglés fueran sonidos estables sin cambio espectral, ya que el movimiento de formantes era evidente.

Fig. 1 Diphthongization of traditional monophthongs and phonetic diphthongs in Alberta English (vowels produced in isolation). *Arrow tails* Mean formant values measured at the beginning of the vowel. *Arrow heads* Mean formant values measured at the end of the vowel. Adapted from Nearey and Assmann (1986)

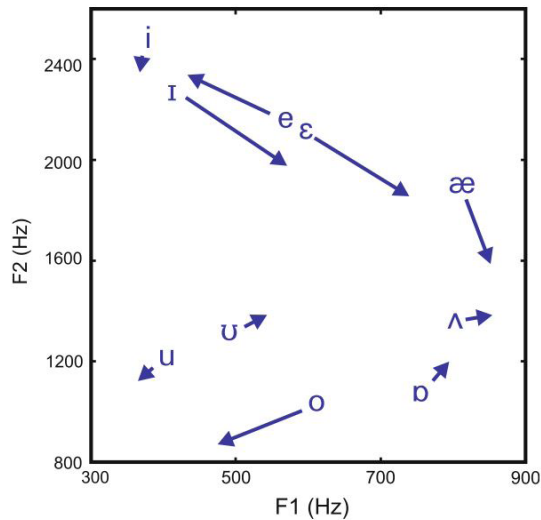


Figura 5: VISC de las vocales del inglés de Alberta reportadas por Morrison (2012): 33.

Obsérvese que en lugar de un solo punto por vocal, se representa un vector con origen y final, algunos más largos y otros notablemente breves¹

En el español rioplatense, Romanelli et al (2018) encontraron significativas muestras de VISC en las vocales /a/, /e/ y /o/ en posición final tomando valores formánticos en tres puntos: 25%, 50% y 75% de la duración de cada vocal. Representar el cambio espectral en cartas de formantes permitió ver que el movimiento tenía una cierta dirección: lo que antes se representaba como un único punto de intersección entre los valores de F1 y F2, ahora se

1 Obsérvese que el gráfico de Morrison no está configurado como una carta de formantes tradicional sino de una manera matemáticamente más transparente con los valores de F1 y F2 mínimos en el cruce de los ejes x e y, lo que permite calcular geométrica y algebraicamente la dirección de los movimientos. Para reinterpretar el gráfico como una carta de formantes es necesario girarlo y transponerlo.

representa como una línea que une tres puntos, cuya extensión representa, de alguna manera, la duración de la vocal y en la que se puede identificar con claridad hacia dónde se mueve cada formante, como se observa en la figura 6.

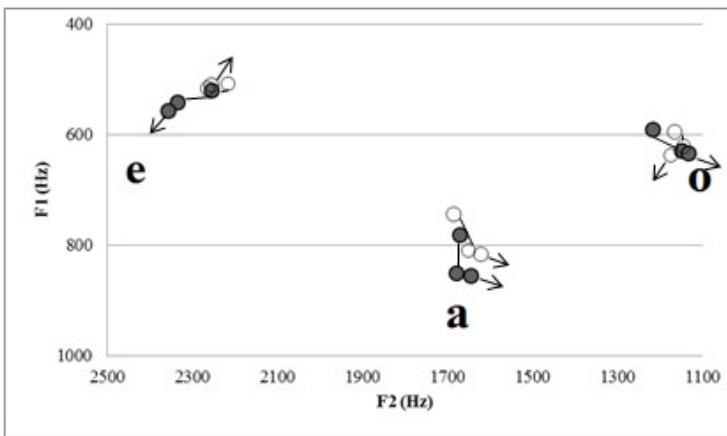


Figura 6: Carta de formantes de tres vocales tónicas (en gris) y átonas (en blanco) del español rioplatense producidas por diez hablantes nativos femeninos. (Romanelli y Menegotto ms).

Al confirmar con datos experimentales repetidos que las vocales /a/, /e/ y /o/ en posición final tónicas y átonas son dinámicas tanto en el F1 como en el F2, la caracterización de las vocales del español como monoptongos estables empieza a ser puesta en duda. Los resultados obtenidos hasta ahora muestran que, en estas tres vocales, sean tónicas o átonas, el movimiento espectral es mayor en la primera porción de la vocal en relación con la última.

Esto nos obliga a relativizar la caracterización tradicional de las vocales del español como acústicamente estables. Si bien comparativamente con

otras lenguas como el inglés parecen, efectivamente, ser menos dinámicas, existen cambios espectrales evidentes que las nuevas tecnologías disponibles nos permiten detectar y analizar.

CONCLUSIONES

En este trabajo describimos las vocales del español rioplatense por medio de sus propiedades fonéticas en cartas de formantes y ejemplificamos algunos de los problemas teóricos de la identificación de los rasgos distintivos que permiten caracterizarlas. Hicimos hincapié en dos asuntos que consideramos cruciales para la descripción y la explicación fonética y fonológica: el problema del inventario— que surge básicamente de los presupuestos teóricos con los que se trabaje— y el problema de la distinción entre monoptongos y diptongos, habida cuenta de que los datos experimentales más actuales ponen en duda que las vocales del español sean monoptongos estables. Nuestros datos muestran que los monoptongos /a/ /e/ y /o/, tónicos o átonos, tienen cambio espectral vocálico inherente.

Es necesario llevar adelante nuevas investigaciones en diferentes contextos y con múltiples condiciones diversas para determinar si los cambios espectrales que identificamos son generalizables a todos los contextos. Las cartas de formantes realizadas con datos de variados hablantes, en diferentes épocas y con diferentes recursos técnicos siempre mostraron que la medición de la vocal en el punto medio del núcleo silábico permitía reconstruir el triángulo vocálico de manera similar.

Es de esperar que las cartas de formantes realizadas con mediciones en tres o más puntos sean tan consistentes como las anteriores, y permitan avances teóricos significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assman, Peter; Katz, William. “Time-varying spectral change in vowels of children and adults”. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 108, 2000, 1856-1866.
- Baken, Ronald J. *Clinical Measurement of Speech and Voice*. London: Taylor and Francis Ltd., 1987.
- Chomsky, Noam; Halle, Morris. *The Sound Pattern of English*, Studies in Language, Longman, 1968.
- Duanmu, San. *The Phonology of Standard Chinese* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Elvin, Jaydene; Williams, Daniel; Escudero, Paola. “Dynamic acoustic properties of monophthongs and diphthongs in Western Sydney Australian English”. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 140(1), 2016, 576-581.
- Fox, Robert A.; Jacewicz, Ewa. “Cross-dialectal variation in formant dynamics of American English vowels”. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 126, 2009, 2603-2618.
- Guirao, Miguelina; Borzone de Manrique, Ana M. “Identification of Argentine Spanish Vowels”. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, 41975, 514-520
- Harris, James W. “How Different Is Verb Stress in Spanish?”. In: *Probus* 1 (3), 1989, 241-58.
- Hillenbrand, James; Getty, Laura A.; Clark, Michael J.; Wheeler, Kimberlee. “Acoustic characteristics of American English vowels”. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1995, 3099-3111.

- Idsardi, William J. "Some MEG Correlates for Distinctive Features." In: *Proceedings of 16th International Congress of Phonetic Sciences*, 2007.
- Jacewicz, Ewa; Fox, Robert A.; Salmons, Joseph. "Vowel change across three age groups of speakers in three regional varieties of American English". In: *Journal of Phonetics*, 39, 2011a, 683-693.
- Jacewicz, Ewa; Fox, Robert A.; Salmons, Joseph. "Cross-generational vowel change in American English". In: *Language Variation and Change*, 23, 2011b, 45-86.
- Jakobson, Roman; Halle, Morris. *Fundamentals of Language*, Mouton, 1955.
- Jiménez Gómez, Juan. "Estructura formántica y campo de dispersión de las vocales del español en la telefonía móvil". In: *Estudios fónicos I*, 2011, 39-58
- Ladefoged, Peter; Maddieson, Ian. *The Sounds of the World 's Languages*. Oxford: Blackwell Publishing Inc., 1996.
- Martínez Celdrán, Eugenio. *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Morales-Front, Alfonso. "De la fonética descriptiva a los rasgos distintivos". In: Núñez-Cedeño, Rafael et al. (eds). *Fonología generativa contemporánea de la Lengua Española*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2014, 25-43.
- Morrison, Geoffrey; Assmann, Peter. (eds). *Vowel inherent spectral change*. Springer, 2012
- Morrison, Geoffrey. "Theories of vowel inherent spectral change". In: Morrison y Assmann (eds). *Vowel Inherent Spectral Change*. Springer, 2012, 31-48.
- Nearey, Terrance M.; Assmann, Peter. "Modeling the role of inherent spectral change in vowel identification". In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 80, 1986, 1297-1308.
- Prieto, Pilar. "La fonología". En Núñez-Cedeño, Rafael et al. (eds). *Fonología generativa contemporánea de la Lengua Española*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2014, 1-24

Romanelli, Sofía; Menegotto, Andrea; Smyth, Ron. “Stress-Induced Acoustic Variation in L2 and L1 Spanish Vowels”. In: *Phonetica*, 75, 2018, 190-215

Romanelli, Sofía; Menegotto, Andrea. “Naturaleza dinámica de las vocales del español rioplatense”. In: *RASAL. Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, 2019, 2: 82-98

Williams, Daniel; Escudero, Paola. “A cross-dialectal acoustic comparison of vowels in Northern and Southern British English”. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 136, 2014, 2751-2761.

Zee, Eric; Lee, Wai-Sum. “Vowel typology in Chinese”. In: *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. Saarbrücken: Saarland University. 2007, 1429-1432

¿Dar la mano o darle cuello? Construcciones metafóricas con sustantivos corporales

Alma Rocío Guzmán Herrera
María del Refugio Pérez Paredes
Ricardo Maldonado

Directora de Grupo Educativo
CEA, encargado de labores de
investigación en lingüística y en
educación, elaboración y diseño
de talleres de capacitación para
profesores.
Contacto: roxera2gal4@gmail.com

Universidad Autónoma
Metropolitana (Iztapalapa)
Contacto: kukiper@yahoo.com

Profesor-investigador del Instituto
de Investigaciones Filológicas de la
Universidad Nacional Autónoma
de México y profesor invitado
del Posgrado en Lingüística de
la Universidad Autónoma de
Querétaro.
Contacto: msoto@unam.mx
México

Recibido en: 30 de agosto de 2019
Acepto: 20 de setiembre de 2019

PALABRAS CLAVE: frases idiomáticas; partes del cuerpo; significado construccional; semántica de marcos

Resumen: El verbo **dar** suele combinarse con sustantivos anatómicos para formar expresiones de interpretación metafórica. En este trabajo intentaremos explicar cómo es que dicho verbo puede construirse con estos sustantivos y qué implicaciones semántico-sintácticas acarrea sus resultados construccionales. El propósito es ir más allá del presupuesto de que se trata de metáforas. Intentaremos explicar este fenómeno policonstruccional desde la confluencia de tres modos de aproximación: la lingüística cognoscitiva, la gramática de construcciones y la semántica de marcos. Sostenemos que las expresiones con sustantivos anatómicos provienen de la construcción esquemática del verbo **dar**, la transferencia, que pasa por un proceso de cambio semántico, pero que conserva algunas de las propiedades de la construcción original.

KEYWORDS: idiomatic phrases; body parts; constructional meaning; frames semantics

Abstract: The verb **to give** usually combines with body parts nouns to form expressions of metaphorical interpretation. In this paper, we will try to explain how this verb can be constructed with these nouns and what semantic-syntactic implications its construction results entails. The purpose is to go beyond the presupposition that it is about metaphors. We will try to explain this polyconstruction phenomenon from the confluence of three approaches: cognitive linguistics, construction grammar and frame semantics. We argue that the expressions with body parts nouns come from the schematic construction of the verb **to give**, the transference, which goes through a process of semantic change, but preserves some of the properties of the original construction.

1. INTRODUCCIÓN

Que podamos hablar sobre las características del verbo **dar** y de por qué es posible que sea preferido por los hablantes para generar nuevas expresiones y nuevos significados es consecuencia de la riqueza semántico-sintáctica que confiere a la noción de transferencia. La multifuncionalidad de **dar** puede ser vista como consecuencia de un proceso de desemantización que lo convierte en un verbo ligero, en cuyo caso tiene aportación mínima y el sustantivo lleva la mayor carga informativa. En **dar un golpe** ‘golpear’ el sustantivo es informativo, mientras que **dar** solo introduce la noción de acción procesal. Lo mismo sucede con **dar un paseo** que equivale a ‘pasear’ (Alonso Ramos, 2004, 17-19). Cuando el verbo es ligero se constituye como verbo de “soporte” sin mayor aportación semántica. La pregunta es si ese análisis es adecuado para dar cuenta de una notable cantidad de construcciones en que el verbo **dar** se combina con partes del cuerpo como las que se ofrecen en (1):

- (1a) Hoy nadie puede **darle la espalda** a la globalización. **Darle la espalda** a la globalización no hace a un país mejor. [CREA. 1998. México. Oral. Cámara de senadores.]
- (1b) No hay que **darle las nalgas** a un machista... a ver si no necesita a una mujer. [Google. 16/07/2017].
- (1c) Sus hijos y hermanos que acudían a **darle una mano**[CREA. 1991. México. Chao Ebergenyi, Guillermo. De los Altos. Diana].

- (1d) El trabajo fundamental de las comisiones de Estudios Legislativos es **darle cuerpo** jurídico a las opiniones de las comisiones. [CREA. México. Oral. Cámara de senadores.]
- (1e) Telehit decide **darle cuello** a estos programas [Google. 16/07/2017].

Todas estas expresiones tienen un sentido figurado. En (1a) **darle la espalda** a la globalización quiere decir ‘negarle apoyo a alguien’, o en (1b) **darle las nalgas** a un machista quiere decir ‘entregarse sexualmente’, en tanto que en (1c) **darle una mano** significa ‘ayudar, apoyar’ mientras que en (1d) **darle cuerpo** jurídico a las opiniones significa ‘darle forma’. Finalmente en (1e) **darle cuello** significa ‘matar a alguien o eliminar algo’. Notable en estos ejemplos es que la noción de **dar** como evento de transferencia sigue recuperándose. Como notable es que no es el sustantivo sino la construcción completa lo que aporta el significado figurado de estas expresiones. Todo parece indicar que el análisis de **dar** como verbo ligero no aporta el mejor análisis. En este trabajo intentaremos explicar cómo es que el verbo **dar** puede construirse con distintos sustantivos del dominio corporal y qué implicaciones semántico-sintácticas acarrea sus resultados constructivos. El propósito es ir más allá de asumir la existencia del evidente valor metafórico que revisten estas expresiones. Intentaremos explicar este fenómeno policonstruccional desde la confluencia de tres modos de aproximación: la lingüística cognoscitiva (Langacker, 1987 y 1991), la gramática de construcciones (Goldberg, 1995; 2003; 2006) y la semántica de marcos (Fillmore, 1982;1985).

Es bien sabido que el dominio corporal provee una amplia gama de posibilidades de creación de expresiones nuevas en las lenguas del mundo. El cuerpo humano es considerado un dominio cognitivo básico que funge como fuente para la creación de diversos significados de carácter metafórico. La tipología lingüística ha evidenciado lo cognitivamente importante que es este dominio y ha señalado la productividad que tiene para generar estructuras y significados nuevos; por ejemplo, se ha mostrado cómo los sustantivos corporales se proyectan de manera regular y universal hacia el dominio de la espacialidad, dando lugar a la creación de morfemas espaciales y preposiciones (Svorou, 1994; De León, 1992; Heine, Claudi y Hünemeyer, 1991; y muchos otros).

2. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

El hecho de que los sustantivos corporales puedan proyectarse semánticamente para codificar significados distintos a lo anatómico no sólo obedece a su carácter cognitivamente básico, sino a que conforman una serie de marcos *semánticos* (Fillmore, 1982), que hacen referencia fundamentalmente a aspectos físicos, pero también a aspectos sociales y culturales. Por *marco semántico* (Fillmore, 1982) se entiende cualquier sistema de conceptos vinculados entre sí, de tal manera que para entender uno de ellos, es necesario comprender la estructura completa del sistema del que ese concepto forma parte. Visto así, el significado de los elementos léxicos está organizado de modo que, al emplear un elemento en un discurso, se

activan diversos valores asociados a ese lexema. Dentro del marco semántico de un elemento léxico se encuentran todas sus asociaciones semánticas, es decir, sus valores polisémicos, sus derivados léxicos, su valencia sintáctica y semántica, sus significados metafóricos, etcétera.

En este sentido, cada sustantivo anatómico implica un marco semántico en el que los significados se organizan a partir de aspectos básicos, como por ejemplo, los rasgos físicos (su localización en el cuerpo como entidad holística, su forma, su tamaño y su función), y se conectan con aspectos menos básicos, como los generados social y culturalmente, o con valores asociados a escenas que el ser humano experimenta en su vida cotidiana. Los marcos semánticos activados por los distintos sustantivos anatómicos subyacen en todas sus proyecciones.

El cuerpo humano implica un conjunto de elementos que se distinguen por poseer propiedades que aluden a lo concreto, visible, tangible. Las partes del cuerpo pueden incluir otras partes, por ejemplo, el brazo implica el antebrazo, el codo, la mano, y la mano implica a su vez los dedos (Langacker, 1987). Además, constituyen entidades hasta cierto punto discretas, en el sentido de que podemos identificar dónde comienza y termina una parte. Así también, entre ellas existe una asimetría, puesto que algunas resultan más prominentes que otras, por ejemplo, la cabeza, la cara, la frente y las manos son más prominentes que la mayoría de los órganos internos. Las partes del cuerpo conllevan relaciones topológicas, las cuales hacen referencia a conceptos o relaciones de carácter espacial (MacLaurry, 1989; De León, 1991 y 1993; Levinson, 1996a y 1996b; Vandeloise, 1986; entre otros), tales

como la orientación en el eje vertical (superior/inferior), en el eje horizontal (adelante/atrás), en el lateral (izquierda/derecha), o bien, nociones como soporte, contención (interioridad), contigüidad, contacto y movimiento. Otra de sus características es que constituyen entidades poseídas inalienablemente, es decir, aluden a una relación inherente o íntima (Seiler, 1983; Heine, 1997) e integral (Chappel y McGregor, 1996, *apud* Heine, 1997) con el cuerpo como totalidad. El carácter inalienable de los sustantivos de este dominio resulta fundamental ya que tiene un efecto semántico-sintáctico en las expresiones en las que aparecen. Las partes del cuerpo, además, poseen una función sustancial que permite al cuerpo desempeñarse de manera apropiada. Todos estos elementos forman parte de la semántica de marcos del dominio corporal, más valores sociales y culturales, así como escenas de la vida cotidiana.

1.1 Estudios sobre el cuerpo y sus partes

Los estudios tipológicos sobre partes del cuerpo se han centrado en el léxico y en los morfemas derivados de éste y, en general, no dan cuenta de las frases idiomáticas formadas a partir del léxico anatómico. Al respecto, la fraseología ha intentado caracterizar estas expresiones según su grado de idiomatización (opacidad semántica y fijación sintáctica). Recientemente, con los avances en teoría de la metáfora, desde la lingüística cognitiva, se han llevado a cabo estudios de estas expresiones con el propósito de explicar cómo se construye su significado metafórico. Particularmente hay estudios

específicos en los que aparece el sustantivo **mano** como parte de frases idiomáticas (Márquez Linares, 1998; Márquez y Moreno, 1999; Charteris-Black, 2001; Julià Luna y Paz Afonso, 2012; Vuksan, 2016, entre otros), las cuales han sido abordadas fundamentalmente como metáforas o metonimias, de manera que dichos estudios se centran en los mecanismos de extensión semántica del sustantivo **mano** hacia distintos dominios, en los tipos de metáfora y metonimia que desencadena y en el análisis contrastivo entre metáforas con **mano** en distintas lenguas, para determinar los grados de equivalencia entre unidades fraseológicas.

3. PROPUESTA ANALÍTICA

En este trabajo pretendemos analizar la estructura semántica y sintáctica de estas expresiones desde aproximaciones construccionistas, tanto desde la gramática cognoscitiva (Langacker, 1987; 1991) como desde la gramática de construcciones (Golberg, 1995; 2003; 2006). Una **construcción** es entendida como una unidad forma-significado con distintos grados de elaboración. Hay construcciones básicas y esquemáticas que dan lugar a otras más específicas a partir de diversos mecanismos sintáctico-semánticos. Sostenemos la idea de que de una construcción madre hereda sus propiedades a otra serie de construcciones más específicas, construcciones de nivel bajo, las cuales responden a extensiones semántico-sintácticas que se establecen a partir de relaciones metonímicas. En nuestro análisis ofreceremos una explicación que parte de

la existencia de un esquema construccional básico: todas las expresiones de (1) tienen su origen en una construcción madre de la cual heredan rasgos semántico-sintácticos fundamentales. La construcción madre de la que partiremos es la construcción de transferencia, según la cual un objeto pasa del dominio fuente a un dominio meta (Langacker, 1987; Goldberg, 1995; 2003; Maldonado, 2002). Resaltaremos que las restricciones al esquema de transferencia son introducidas por el sustantivo anatómico cuyo significado propicia tanto una lectura literal, como una interpretación metafórica. El tema, formalizado en la construcción como objeto directo, impone en la construcción no sólo sus propiedades semánticas sino todo su marco conceptual (*frame*) y este determina su significado figurado. El verbo **dar**, por su parte, sufre procesos de desemantización, ya que no todas sus propiedades pueden ser activadas con una parte corporal que pierde propiedades físicas y proyecta significados figurados. Fundamental, sin embargo, es que el verbo **dar** preserva su estructura esquemática de transferencia. Se pasa de una transferencia canónica a una transferencia limitada o modificada por la introducción de las propiedades de las extensiones que se desprenden del sustantivo anatómico involucrado.

La existencia de expresiones como las de (1) invitan a plantearse las siguientes preguntas: ¿Por qué la construcción de transferencia permite la inserción de un sustantivo corporal? ¿Qué agrega el sustantivo corporal a la expresión? ¿Qué rasgos del significado de la construcción madre se mantienen y qué otros se modifican? ¿Qué efectos formales provoca esta operación? ¿Le ocurre algo a nivel semántico al verbo **dar** que permite la

expresión metafórica? Intentaremos resolver todas estas preguntas a lo largo de este trabajo.

Como se verá en el análisis, las expresiones figuradas con **dar** + sustantivo anatómico pueden explicarse a partir de un esquema construccional básico del cual heredan rasgos semántico-sintácticos y modifican el significado original debido al *frame* del léxico anatómico.

4. CONSTRUCCIÓN DE TRANSFERENCIA

Partimos de que todas las expresiones de (1) provienen del esquema básico de la construcción de transferencia que a continuación explicamos en (2):

- (2a) Fernando **le dio** flores a María
- (2b) La secretaria **le envió** el paquete al presidente
- (2c) La mujer **le contó** una historia a su sobrino

El significado básico de estas expresiones es de transferencia. Una transferencia ocurre cuando una entidad prototípicamente humana envía un objeto (concreto o abstracto), hacia el dominio de otro participante, el cual funge como nuevo poseedor del objeto, como se puede ver en los ejemplos de (2) en donde **Fernando** (2a), **secretaria** (2b) y **mujer** (2c) transfieren **flores**, **el paquete** y **una historia** respectivamente al dominio de **María**, **el presidente** y **su sobrino**. La construcción de transferencia responde a la representación esquemática en (3):

(3) 'XCAUSA que YRECIBAZ'

En donde un agente, el sujeto, transfiere el contenido del tema (objeto directo), al dominio del receptor, codificado como objeto indirecto o dativo.

(4) Agente	Tema	Receptor
Fernando	le dio	flores a su novia
Sujeto	Objeto Directo	Objeto Indirecto (dativo)

La Figura 1 muestra esquemáticamente la construcción de transferencia: un objeto es trasladado del dominio del agente al dominio del receptor. La línea curva punteada indica que los dos círculos negros corresponden a la misma entidad. La esfera de la izquierda representa el dominio del agente y la esfera de la derecha representa el del receptor.

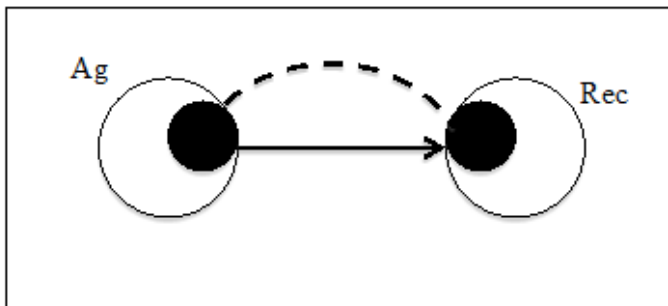


Figura 1: Esquema de la construcción de transferencia

5. SENTIDOS EXTENDIDOS. TRANSFERENCIAS DEBILITADAS

Sobre la construcción de transferencia el objeto directo impone especificaciones que determinan tanto una lectura literal como una figurada. Empezaremos el análisis con ejemplos de las expresiones **dar el pecho/darle el pecho/dar pecho** que se muestran en los ejemplos de (5):

(5a) ¿Le vas a **dar el pecho** o le vas a dar biberón? [Google. 16/07/2017].

(5b) ¿Has decidido **no darle el pecho** a tu bebé? Darle el calostro sería una buena opción. [Google. 16/07/2017].

(5c) Y tú, ¿alimentaste a tu bebé? Sí **le di pecho** por 8 meses. [Habla espontánea, CDMX. 2017]

En estas expresiones convive el significado literal de transferencia concreta con el extendido en que se hace referencia al acto de “amamantar”. De la construcción de transferencia se hereda que un agente provoque que una entidad (la leche contenida en el pecho) pase a la esfera de un receptor (el bebé), quien se ve afectado positivamente al consumir la leche que recibe. Formalmente la estructura se mantiene, en los ejemplos de (5a, b). Tanto el significado de base como el figurado están presentes dada la natural relación continente/contenido entre pecho y leche. Resalta el valor activo del marco conceptual (*frame*) de pecho: fuente de alimento materno que nace de una obvia relación metonímica en que el contenido es tomado por el contenedor. Ya sin artículo la expresión **dar pecho** conforma una construcción fija en que el sustantivo es genérico y no admite pluralidad,

ni modificación: *yo **le doy (los) pechos** a mi bebé, ??**ya no le dan pecho alimenticio**. Lo interesante es que como construcción ya sólo acepta el sentido figurado de amamantar.

La funcionalidad asociada a cada parte del cuerpo determina el tipo de extensiones que genera la construcción. Así como el pecho activa “amamantar”, la operacionalidad de la mano genera sus propias extensiones. Los usos figurados de (6b, c) que se desprenden de (6a):

- (6a) Cuando atravesemos la calle, es muy importante **que me des la mano**. [Habla espontánea. CDMX. 2017].
- (6b) El Papa quería **darle una mano a Castro**, a ese “burgués”, como lo definió el rey de los industriales italianos, Gianni Agnelli [CREA.1996. México. Proceso].
- (6c) ...la Virgen de Guadalupe, San Francisco de Asís, la Generala de Zapopan, los milagros de San Juan de Los Lagos, Santa Gertrudis, los agraristas, Santa Eduvigis y su rancho que allá, colina abajo, aparecía desnudo de un trigal que ya debería estar sembrado para esas alturas de la primavera de 1927, sembrado por él y sus hijos y hermanos que acudían a **darle una mano**; y dónde estaba su mujer que no la veía por el corral, echándole maíz a las gallinas...[CREA. 1991. Chao Ebergenyi, Guillermo. *De los Altos*. Diana].

En (6a) el significado es literal; en cambio, en los ejemplos de (6b, c) el significado es figurado, **dar la mano** quiere decir ‘ayudar’. De la

construcción de transferencia se mantiene que una parte del cuerpo (mano) pasa al dominio de un receptor, en términos de contacto. Formalmente, la estructura se conserva; el sustantivo anatómico se fija en singular con determinante. En cambio en (6b, c) un agente provoca una afectación positiva en un receptor, sin que haya una entidad transferida. Formalmente la estructura se conserva, el sustantivo se fija en singular definido (**la mano**) o indefinido (**una mano**). Emerge la lectura de “ayuda”, gracias al valor instrumental **mano** y a las nociones de agentividad y afectación del receptor. Se pierde la noción de control ejercida por el receptor en la transferencia literal, pero se preserva la noción de afectación impuesta en el receptor. Mientras el *frame* de **mano** aporta la noción de inalienabilidad y de vínculo interpersonal, como en (6a), en (6b, c) el valor instrumental activa la extensión a la noción de ‘ayuda’.

Por irónico que pueda parecer, también la funcionalidad de la parte corporal justifica las extensiones de los ejemplos de (7):

- (7a) Nunca me dijeron que estudiar derecho **significaba darle las nalgas al jefe** [Google. 16/07/2017].
- (7b) No hay que **darle las nalgas a un machista**... a ver si no necesita a una mujer [Google. 16/07/2017].

Aquí los usos sólo son figurados. Si bien efectivamente la parte física puede ser puesta a disposición del otro, domina la lectura figurada. El hecho de que no se trate de una extremidad bloquea la lectura literal. El

significado metafórico hereda de la transferencia la relación entre un agente y una entidad afectada positivamente. Se mantiene la noción de trayectoria porque hay acercamiento/proximidad corporal del sujeto hacia el objeto indirecto. Dado el carácter inalienable de la parte corporal, el receptor no establece posesión del objeto transferido pero sí contacto, y con ello se activan las nociones sexuales asociadas a ella. El *frame* de **nalgas** restringe, de cierta manera, al verbo **dar** en cuanto a la noción de transferencia y la convierte en una transferencia parcial. Pero el marco conceptual que se activa es complejo. En primera instancia **dar las nalgas** significa entregarse sexualmente, pero en esa entrega está también inferida la pérdida del honor. Quien da las nalgas deja de respetarse a sí mismo, se corrompe, se degrada a cambio de algo. De manera que hay dos extensiones, la más próxima a la lectura literal es aquella en que se entrega el cuerpo en forma sexual; la más distal, no presupone la entrega de la parte corporal, pero sí la del honor. Da las nalgas el político corrupto que no es fiel a sus principios, como las dan también quienes entregan el cuerpo a cambio de algo. La entrega del político constituye una extensión metonímica de la entrega corporal. El alto nivel de involucramiento del donador con el receptor se codifica con la duplicación del dativo mediante la presencia del clítico correferencial **le** (Maldonado, 2002). El sustantivo anatómico en plural y con determinante definido licencia la lectura metonímica de que la parte corporal representa el cuerpo todo. Es imposible decir ***le di la nalga** al jefe, o ***le di nalgas** al jefe. La construcción implica dos procesos metonímicos: primero la parte corporal por el todo, **nalgas** proyecta sexualmente a todo el cuerpo; en

segunda instancia la entrega sexual implica la pérdida del honor. Como siempre sucede, una vez establecida la metonimia no es necesario que se active la física. **Dar las nalgas** se asemeja a **dar pecho** y **dar la mano** en cuanto a que el objeto transferido impone las características de la construcción e impone la vía de desemantización del verbo **dar**. El verbo **dar** tiene la fuerza de la construcción de transferencia ‘dar/transferir algo a alguien’ pero en estas construcciones las extensiones están determinadas por los rasgos funcionales de las partes del cuerpo en cuestión. Sólo se puede transferir o **dar** lo que el marco conceptual del sustantivo de la parte del cuerpo licencia. La Figura 2 representa el esquema de la construcción de transferencia debilitada que explicamos en los ejemplos (5 a 7). Se trata de una transferencia, debilitada, parcialmente desemantizada, ya que más que transferirse el objeto en sí, se pone a disposición del receptor el *frame* que involucra la parte corporal. En la Figura 2, la esfera grande de la izquierda representa al agente formalizado sintácticamente como sujeto; la esfera de la derecha representa al receptor formalizado como objeto indirecto o dativo. Los círculos pequeños representan el tema u objeto transferido, en estos ejemplos, ‘el pecho’, ‘la mano’ y ‘las nalgas’. Mientras la parte del cuerpo en sí refleja la lectura literal, aquella que abre las lecturas metafóricas depende de la activación de los marcos conceptuales (*frames*) correspondientes.

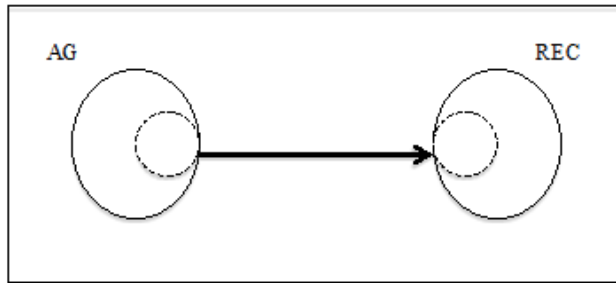


Figura 2: Esquema de construcción de transferencia debilitado

Una precisión es necesaria: en general los verbos de transferencia aceptan un significado genérico cuando no aparece el receptor explícito, pero es evidente que hay un beneficiario implícito; por ejemplo, **dar clase**, **vender seguros**, **enviar mensajes** implican necesariamente un receptor. Lo interesante de las representaciones genéricas sin receptor es que cuando existe una extensión metafórica tales representaciones sólo licencian la lectura figurada, nunca la literal: **dar la mano**, significa “ayudar”, de la misma manera que **dar las nalgas** significa “ceder sin escrúpulos”. La Figura 3 representa la construcción de estos significados genéricos, la esfera de la izquierda corresponde al agente/ sujeto, mientras que la esfera punteada de la derecha representa al receptor implícito; el círculo pequeño representa más que al objeto en sí, a su marco conceptual, el cual licencian los significados figurados.

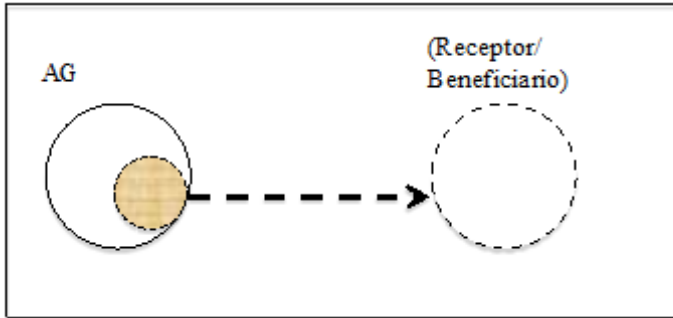


Figura 3: Significado figurado con base en *frames*

6. IMPOSICIÓN DE ESTRUCTURA

Hay otras maneras de debilitar la transferencia. Una de ellas es dejar que la interacción entre agente y receptor sea directa. Esto hará que la afectación sea explícita, como se ve en los ejemplos de (8):

- (8a) ”mi obligación será emplear todo el tiempo que me dé Dios de vida en el cargo, para intentar la reconciliación de la ciudad consigo misma, para **darle cuerpo al alma de una ciudad** que se encuentra lastimada, herida”. [CREA. 1997. México. Proceso].
- (8b) El trabajo fundamental de las comisiones de Estudios Legislativos es **darle cuerpo jurídico a las opiniones de las comisiones**[CREA. Oral. Cámara de Senadores].

En estos ejemplos observamos que el significado es metafórico también. En (8a) el significado es “darle forma, estructura, organización a la ciudad”

y en (8b) el significado es “darle forma, estructura u organización jurídica a las opiniones de las comisiones”; es decir, expresarlas de manera jurídica. De la construcción de transferencia se hereda que un agente provoca una afectación positiva en otra entidad, en (8a) es la ciudad, en (8b) son las opiniones de las comisiones; se pierde la noción de trayectoria, no hay una entidad que se traslade de un dominio a otro, pero sí una fuerza que permite la reconfiguración de la estructura del receptor, que deja de ser un beneficiario y se convierte en un objeto modificado. Este receptor, se acerca más a un paciente; formalmente la estructura se conserva, el sustantivo se fija en singular sin determinante, no se puede decir ***darle cuerpos/*darle los cuerpos/*darle el cuerpo** jurídico(s) a las opiniones de las comisiones. El receptor aparece duplicado mediante la presencia del clítico correferencial de dativo **le**. La imposibilidad de usar determinantes refleja por una parte que se trata de una estructura fija y, por la otra, que la parte corporal no hace referencia a un objeto sino a su marco conceptual. **Cuerpo** remite a forma, a configuración y a consistencia, rasgos asociados al marco conceptual de CUERPO, no al cuerpo en sí. En virtud de que **dar cuerpo** es ya una construcción, lo que ahora gana relieve es el receptor que es modificado por el complejo verbal **dar cuerpo**. Dicho relieve hace que el receptor se reinterprete como objeto afectado. Si bien se trata de un caso más desemantizado de **dar**, no se puede afirmar que opere como verbo ligero. **Dar cuerpo** no corresponde a **cuerpear**, como **dar un paseo** corresponde a **pasear**. La noción de transferencia sigue operando de manera tal que sí se le impone “cuerpo” (metonímicamente forma) al receptor.

La Figura 4 esquematiza estos ejemplos, la esfera de la izquierda representa al agente/sujeto, la esfera de la derecha representa el foco de la estructura que es ahora un beneficiario en quien recae la acción. La flecha representa la fuerza que se ejerce para transformar al beneficiario. Ya no hay una transferencia concreta; lo que se transfiere es una energía, una fuerza que modifica en términos funcionales y organizacionales al beneficiario. Es por ello que sugerimos que hay un debilitamiento semántico del verbo **dar**, lo que se transfiere es una energía transformadora con las propiedades del objeto, pero no un objeto en sí. De la forma caótica del receptor (la forma punteada en la Figura 4), la energía que se transfiere impone una configuración ordenada (el círculo en líneas gruesas).

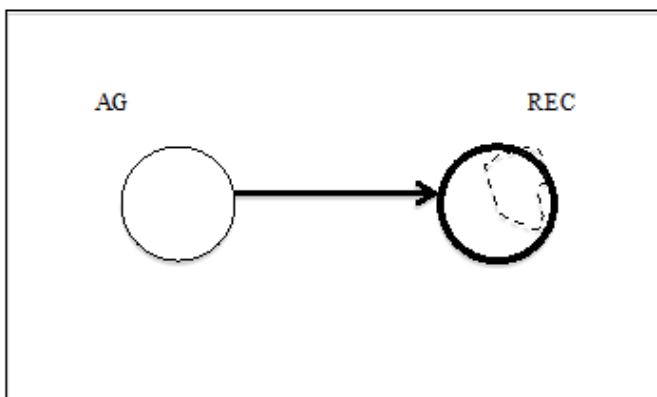


Figura 4: Dar cuerpo. Transferencia con foco en el receptor

La transferencia tiene una connotación más abstracta. El hecho de que se imponga un cambio de estado en el receptor permite que la construcción vaya tomando las características de la Dinámica de Fuerzas (DF) (Talmy, 1985),

como será evidente en la siguiente batería de ejemplos. El sustantivo de referencia anatómica aparece impuesto también en el receptor, como se ve en (9):

(9a) Júntame a toda la raza para **darle cuello a este cabrón**

[Google. 16/07/2017].

(9b) **Le dieron cuello** en el examen [Google. 16/07/2018].

En estos ejemplos el significado también es metafórico: **darle cuello** significa “eliminar”, “sacar de la jugada”, “dejar fuera a alguien”, por ejemplo en (9a) es “eliminar al susodicho” y en (9b) el significado es “reprobar a alguien”. ¿Cómo es esto posible? De la estructura de transferencia se hereda que una entidad activa-agentiva provoca una afectación negativa en un receptor. Al igual que en los ejemplos de (8), el foco está en el receptor. Se pierde la idea de trayectoria. No hay una entidad que se traslade sino más bien una fuerza que emana desde el agente y repercute en el receptor, el cual tiende a comportarse más como un paciente. Se pierde totalmente la idea de control del receptor sobre el objeto. Formalmente la construcción es igual a **dar cuerpo**, pues el sustantivo se fija en singular y no aparece ningún determinante, lo que nos permite comprobar un mayor grado de fijación de la construcción, no es posible decir ***le dieron el cuello/ *le dieron los cuellos/ *le dieron un cuello**. La proximidad de interacción entre participantes hace que el receptor aparezca duplicado mediante el clítico correferencial de dativo **le**. En tanto del *frame* del sustantivo **cuello** se activa una escena en la que se visualiza un tipo específico de asesinato, matar a alguien cortándole el cuello (cortarle el cuello a una gallina, por ejemplo). La interpretación parece

depender del contexto: en ocasiones alude a matar a alguien, pero a veces el contexto nos remite a la idea de excluir, o eliminar a alguien. Al igual que con **dar cuerpo**, **dar cuello** ya solo tiene lectura figurada. El sentido figurado proviene del marco conceptual de **cuello** asociado a prácticas sociales de castigo. Y la progresión construccional sigue los mismos cánones que las anteriores. Primero hay una lectura figurada del cuello concreto, luego hay una segunda extensión en la que afecta al participante en pleno. La Figura 5 esquematiza estas construcciones: la esfera de la izquierda representa al agente/sujeto, la esfera de la derecha representa el foco de la estructura que es el receptor porque aquí recae la acción de la construcción **dar cuello**. La flecha representa la fuerza que se ejerce para transformar al receptor, ya no representa una transferencia; en este caso también es por ello que podemos decir que hay un debilitamiento semántico del verbo **dar**, lo que se transfiere es una energía transformadora, no un objeto.

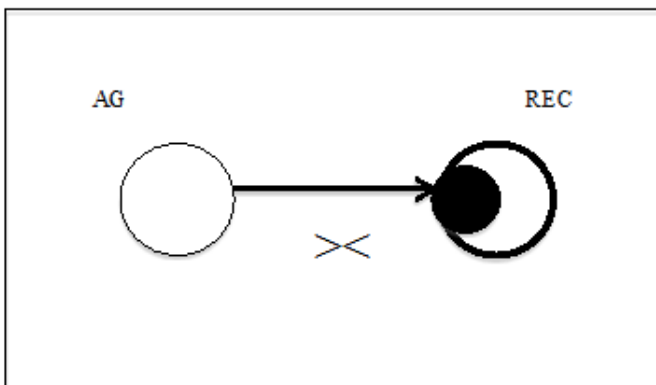


Figura 5: Dar cuello. Debilitamiento de la transferencia

7. CONSTRUCCIONES ORIENTACIONALES

En nuestro *corpus* resalta otro conjunto de ejemplos que expresan más que la funcionalidad del sustantivo de la parte del cuerpo involucrada en la construcción, su orientación física. Los ejemplos de (10) **dar la cara** y (11) **darle la espalda a alguien / a algo** muestran un paso más en el proceso de desemantización del verbo **dar**; en estos usos de **dar** más un sustantivo de referencia anatómica (**cara** y **espalda**) lo que se perfila es la orientación del cuerpo. Se parte de la conceptualización canónica de la comunicación oral en que hablante y oyente pueden establecer contacto visual y de ahí se dan extensiones en que el participante se dirige hacia un punto con capacidad de respuesta. Una vez más, el carácter inalienable de los sustantivos anatómicos **cara** y **espalda** como representantes de la orientación corporal impide toda lectura de transferencia literal y sólo activa sentidos figurados, sin embargo **dar** preserva la representación esquemática de trayectoria que implica toda transferencia, para garantizar las lecturas orientacionales, como en 10:

- (10a) Ha habido actuaciones excelentes como la de Soraya Jiménez o los propios caminantes, que **dieron la cara por nuestro país**, pero podemos y debemos aspirar a cosas mejores debido a que es una demanda a nivel nacional para nuestro deporte representativo. [CREA. 2000. México. Prensa. Excélsior].
- (10b) Claudio continúa sumando partidos internacionales a la casaca verde. Lleva 164, de los cuales comentó ha tenido que **dar la cara**

por compañeros suyos en relación con las percepciones, empero en esta ocasión subrayó que en lo profesional el dinero, en este momento, para muchos pasa a segundo término porque, ratificó, “lo más importante es la clasificación al mundial”[CREA. 2001. México. Prensa. Excélsior].

Dar la cara es “enfrentar”, o “representar a otro”. En (10a) “los deportistas” representan a nuestro país. En (10b) **el sujeto se** pone en lugar de un conjunto de personas ante las autoridades. De nuevo, es el marco conceptual, más que la parte corporal, lo que se activa. De la transferencia se hereda un agente cuya disposición física se dirige a otro participante. En (10a) el significado es de representación. El sustantivo se fija en singular con determinante definido. Es imposible decir ***dar una cara/*dar cara**. Lo que ofrece el *frame* del sustantivo **cara** es la interacción comunicativa, una orientación cara a cara. La idea de trayectoria se reinterpreta como orientación. La parte anterior del cuerpo ofrece los rasgos identitarios del participante. De ello se desprende su toma de responsabilidad por actos ya sea propios o ajenos. La construcción involucra además una conceptualización de dinámica de fuerzas por cuanto presupone la existencia de una fuerza oponente. Uno da la cara ante un posible adversario o agresor. Como se ve en (10b), el agente se enfrenta ahora a una fuerza opositora. En esta construcción la noción de control potencial del receptor se pierde totalmente en favor de la toma de responsabilidad del agente; sin embargo, su presencia como fuerza opositora prevalece.

En resumen, existe una orientación comunicativa, lo que se da, lo que se transfiere, es lo que ofrece la comunicación: la orientación de la cara según se conceptualiza el encuentro canónico de la comunicación y el verbo **dar** impone la direccionalidad implícita en toda transferencia.

Interesante es lo que sucede en los ejemplos de (11) que corresponden a **darle la espalda a alguien o algo**. Evidentemente, se trata del mismo marco conceptual orientacional ahora en su representación inversa:

- (11a) Y entonces Teresa, toda ojos, dientes separados, trenzas ralas, toma -muy a su pesar- la batuta del mando. CORAL: Yo... Don Dimas... Teresa regresa al sofá **dándole la espalda a la madre** y tirando el conejo al piso. [CREA. 1997. México. Prensa].
- (11b) ¡En toda la familia digna la ociosidad debe estar terminantemente prohibida! -y al decir esto dio un golpe en la mesa que me hizo saltar-. Por ningún motivo deberá permitirse desertar del colegio o **darle la espalda a las responsabilidades**. [CREA. 1992. México. Cuauhtémoc Sánchez, Carlos. *Un grito desesperado*. Ediciones Selectas Diamante].
- (11c) Hoy nadie puede **darle la espalda a la globalización**. **Darle la espalda a la globalización** no hace a un país mejor, o peor, **darle la espalda a la globalización** sería un error histórico. La globalización no puede ser evadida. [CREA. 1997. México. Oral. Cámara de Senadores].

El significado de (11a) es orientacional, corresponde a la acción de voltear el cuerpo mostrándole la espalda al receptor con lo cual se niega la posibilidad de la comunicación. El significado de (11b, c) es metafórico, en (11b) “no se cumplen con las responsabilidades”, en tanto en (11c) “no se apoya”, “no se ayuda”. Esto es posible porque, como ya hemos visto a lo largo del trabajo, opera el *frame* más que la parte del cuerpo en sí. Al partir del encuentro canónico de la comunicación cara a cara, la **espalda** le impone ciertas restricciones al verbo **dar**. Aunque permanece la base de la transferencia, el marco conceptual solo aporta orientación canónica ahora negada. De la construcción de transferencia se hereda un agente que provoca que un receptor se vea afectado negativamente cuando el agente adopta una posición corporal que niega el acceso visual y la posibilidad de comunicación (11a). En (11b, c) la trayectoria permanece como ruta potencial no satisfecha, de manera que prevalece la noción de orientación de sujeto. Se pierde la noción de control por parte del receptor y sólo queda en la base el efecto negativo de que la ruta orientacional no se cumpla. Formalmente la estructura se conserva, el sustantivo se fija en singular con determinante definido. Es imposible decir: ***dar una espalda/*dar espalda**. Quizá la prominencia de la cara y la espalda como representantes metonímicos de la orientación del cuerpo hacia adelante y hacia atrás exija el empleo del artículo definido.

En la Figura 6 se muestran esquemáticamente las construcciones: **dar la cara** y **dar la espalda**. Las esferas de la izquierda representan al emisor del evento comunicativo, en tanto las esferas de la derecha representan al receptor; las flechas que se desprenden de las esferas indican la orientación

de la parte frontal del cuerpo, el lugar hacia donde se expone la cara. Los ángulos (><) representan los casos en que hay dinámica de fuerzas.

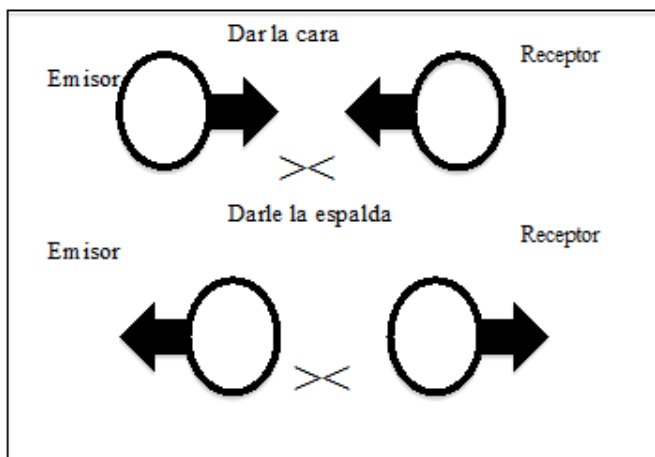


Figura 6: Construcciones orientacionales

8. DESEMANTIZACIÓN DE *DAR* CON PARTES DEL CUERPO

Dar es un verbo de transferencia; una transferencia canónica ocurre cuando una entidad prototípicamente humana transfiere un objeto, concreto o abstracto, al dominio de otro participante, el cual funge como nuevo poseedor del objeto transferido: **darle un regalo a María**. Hemos sostenido que el sustantivo corporal impone su marco conceptual a la nueva construcción. Proyecta rasgos funcionales o rasgos asociados que generan un proceso de desemantización en el verbo **dar**, dada la imposibilidad de que la parte inalienable sea literalmente transferida. En los ejemplos que

corresponden a **darle la mano a alguien**, **darle el pecho al niño**, **darle las nalgas a alguien**, la transferencia es parcial y momentánea ya que los sustantivos corporales, por ser inalienables, pasan momentáneamente a la esfera del receptor para propiciarle una afectación positiva, esta transferencia momentánea puede ser concreta o abstracta. Si es abstracta permite la entrada del significado metafórico y las propiedades de inalienabilidad se debilitan de manera que el evento deja de ser momentáneo. En el caso de estos mismos ejemplos en las construcciones genéricas se muestra la transferencia debilitada al ser el receptor un participante esquemático que no está explícito en la construcción: **dar pecho** (amamantar), **dar la mano** (ayudar), **dar las nalgas** (ceder sin respeto propio). En las construcciones de imposición de estructura (**darle cuerpo a algo**, **darle cuello a alguien**) el significado de **dar**, está aún más deslavado ya que no hay transferencia propiamente dicha de un objeto concreto a la esfera del receptor, lo que se transfiere es una asociación abstracta, es una fuerza que modifica al receptor que funge más como un paciente. El último estado de desemantización del verbo **dar** que se presenta en estas construcciones es con los ejemplos orientacionales (**dar la cara**, **dar la espalda**) que provienen del esquema de orientación comunicativa; en el primero, lo que se ofrece es la orientación corporal según lo impone el perfil de la parte del cuerpo: enfrentamiento para **cara** ya que coincide con el evento comunicativo canónico y su negación para **espalda** según presenta las propiedades opuestas. Ahora bien, aunque el proceso de desemantización de **dar** es innegable, la preservación de la estructura esquemática del verbo no es menos patente. La ruta conceptual que va del

sujeto emisor al receptor no puede dejar de estar presente. Ella garantiza que, incluso en las lecturas más abstractas, haya una proyección de la fuente a la meta a lo largo de una trayectoria. Si bien los puntos de contacto se deslavan y la consecución de una trayectoria se transforma en transmisión de energía o en orientación, no habría manera de entender ninguna de estas expresiones sin esa base direccional. Si bien es cierto que el objeto corporal de cada construcción impone las lecturas aquí expuestas, no se puede afirmar que **dar** se haya limitado a ser un verbo de apoyo o un verbo ligero. **Dar** impone una conceptualización, que si bien es esquemática, constituye la base para la formación de transferencias cada vez más abstractas.

El cuadro de la Figura 7 representa la esquematización de cada una de las construcciones analizadas en este trabajo y la progresión de desemantización del verbo **dar**. El esquema debe leerse de arriba hacia abajo. Del lado izquierdo están las estructuras más cercanas a la construcción canónica de transferencia, y del lado derecho las más alejadas al significado prototípico de la transferencia. De la transferencia de un objeto en 7.1 se transfiere la funcionalidad asociada a la parte corporal en 7.2 (el círculo punteado) y de ahí a sus representaciones genéricas en 7.3 (con el círculo grande de dominio ahora en la línea punteada). En 7.4 tenemos la transferencia y la imposición de estructura en que la forma de A se impone sobre B. Por su parte en 7.5 la dinámica de fuerzas obvia la noción de transferencia e impone un cambio en la parte corporal del receptor. Finalmente, en 7.6, en lugar de transferencia sólo prevalece la trayectoria que licencia una representación orientacional asociada a la cara o a la espalda de un cuerpo cualquiera.

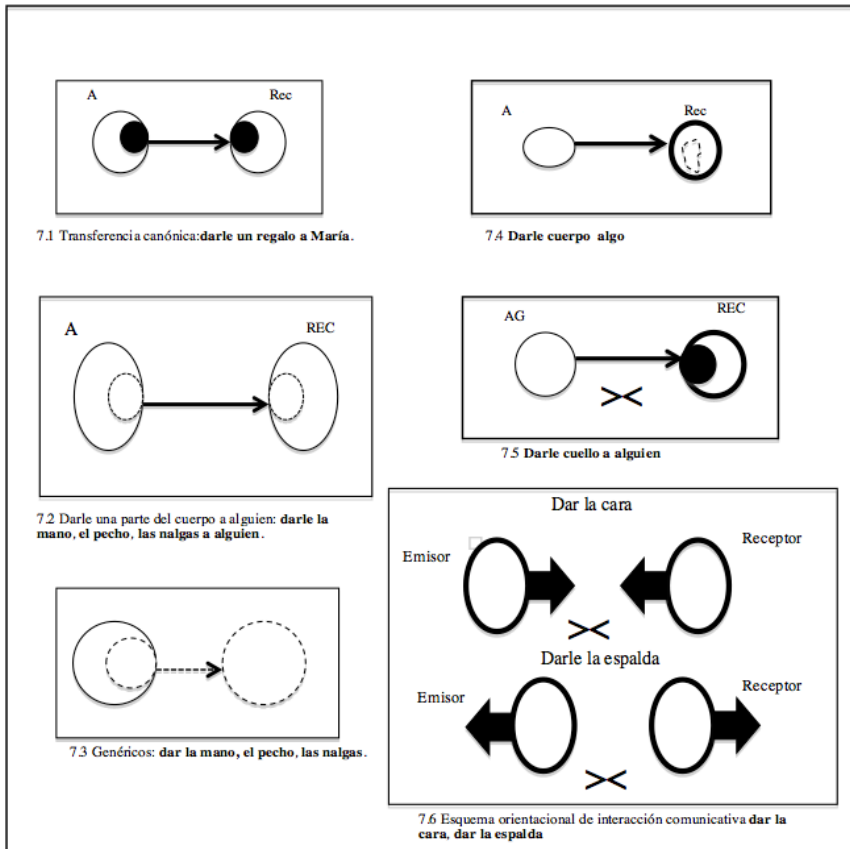


Figura 7: Esquemas de la progresión del proceso de desemantización del verbo **dar** con sustantivo de referencia anatómica

9. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado proponer dos ideas fundamentales. En primer lugar, que la polisemia de una forma lingüística presupone distintos

procesos de desemantización que, sin embargo, preservan su estructura esquemática. En el caso de **dar** se proyecta en forma consistente una trayectoria de fuente a meta que opera de manera cada vez más abstracta. Esta preservación de significado permite entender que, en estas construcciones, **dar** no opera como verbo ligero, sino que sigue siendo una forma léxica que une su significado de base con el de la parte corporal, primero para formar significados literales asociados a dicha parte y, luego, para proyectar lecturas figuradas con distintos grados de abstracción. Los significados figurados se activan a partir de distintas partes del marco conceptual que cada parte corporal evoca. La segunda propuesta tiene que ver con los niveles en que opera la metonimia. En su nivel básico, la parte corporal representa metonímicamente, ya sea, alguna de sus funciones, ya alguna asociación que se activa dentro de su complejo marco conceptual. En un segundo nivel, las proyecciones metonímicas operan a nivel construccional (Flores y Maldonado, 2016). Unas construcciones se conectan con otras para motivar distintos tipos de extensiones y elaboraciones. Para ello, es necesario que la representación esquemática de transferencia de **dar** se mantenga en la base de toda construcción. Sobre ella se despliega un conjunto de especificaciones conceptuales impuestas por la activación del marco conceptual asociado a cada parte del cuerpo. Y tales especificaciones permiten identificar un desarrollo conceptual que va asociado con distintos grados de desemantización. La pérdida de rasgos de la transferencia licencia la formación de representaciones de conceptos cada vez más abstractos como los que esquematizan en (12):

- (12) Transferencia A-B > contacto corporal A-B > acción asociada proyectada a B > imposición de estructura en B > afectación de B > orientación de A hacia un punto difuso.

La conexión entre construcciones permite identificar rutas conceptuales que van de lo más concreto a lo más abstracto, preservando siempre una base de trayectoria que se actualiza en ámbitos distintos, según los marcos conceptuales de cada parte del cuerpo, nos transporta a los mundos en que el cuerpo viaja dentro de nuestra vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Ramos, Margarita. *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros, 2004.
- Chappel, Hilary y McGregor, William. “Prolegomena to a theory of inalienability”, en Hilary Chappel y William McGregor, editores, *The grammar of inalienability: A typological perspective on body parts terms and the part-whole relation*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1996.
- Charteris-Black, Jonathan. “Cultural Resonance in English and Malay Figurative Phrases: The Case of the Hand”. In: Janet Cotterill y Anne Ife (eds.). *Language and Boundaries*, Londres y Nueva York: British Association for Applied Linguistics y Continuum, 2001, 151-170.
- De León, Lourdes. *Body Parts and Location in Tzotzil: A Case of Grammaticalization*, trabajo presentado en el taller “Pace Conceptualization in Mesoamerican Languages”, Cognitive Anthropology Research Group. MPI: Nijmegen, diciembre, 1991.
- De León, Lourdes. “Body Parts and Location in Tzotzil: Ongoing Grammaticalization”. In: *STUF-Language Typology and Universals*, 45 (1-4), 1992, 570-589.

- De León, Lourdes. "Shape, Geometry and Location: The Case of Tzotzil Body Part Terms". In: *CLS 29: Papers from the Para session on Conceptual Representations*, Chicago: Chicago Linguistics Society, 1993, 77-90.
- Fauconnier, Gilles y Turner, Mark. *The Way We Think*. Nueva York: Basic Books, 2002.
- Fillmore, Charles. "Frame Semantics". In: Linguistic Society of Korea, *Linguistics in the Morning Calm*, Seúl: Hanshin, 1982, 111-138.
- Fillmore, Charles. "Frames and the Semantics of Understanding. In: *Quaderni di Semantica* 6 (2), 1985, 222-253.
- Flores, Marcela y Maldonado, Ricardo. "Metonimia sintáctica en construcciones de transferencia". In: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, El Colegio de México, vol. 63, núm.1,2016, 76-94.
- Goldberg, Adele. *Construction. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- Goldberg, Adele. "Constructions: A New Theoretical Approach to Language". In: *Trends in Cognitive Science*, University Illinois, 2003.
- Goldberg, Adele. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Goschler, Juliana. "Embodiment and Body Metaphors". In: *Metaphorik. de*, 09, 2005, 33- 52.
- Heine, Bernd. *Possession. Cognitive Sources, Forces and Gramaticalization*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.
- Heine, Bern, Claudi, Ulrike y Hünemeyer, Friederike. *Grammaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- Johnson, Mark. *El cuerpo en la mente: fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid: Debate, 1992. [Traducción de *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago: The University of Chicago Press, 1987].

- Julià Luna, Carolina y Ana Paz Afonso. “Somatismos con la voz *mano* y verbos de desplazamiento en el Diccionario de Autoridades: estudio histórico y cognitivo”. In *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, 2012, 1445-1459.
- Lakoff, George. *Metaphors We Live By*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press, 1980.
- Lambert, Silke. *Beyond Recipients: Towards a Typology of Dative Uses*. Tesis de doctorado. University at Buffalo, State University of New York, Nueva York: 2010.
- Langacker, Ronald W. *Foundations fo Cognitive Grammar Vol.1 Theoretical Prerequisites*. Stanford. Stanford University Press, 1987.
- Langacker, Ronald W. “Subjectification”. In: *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlín Nueva York: Mouton de Gruyter, 1991, 315-342.
- Levinson, Stephen. “Language and Space”. In: *Annual Review of Anthropology*, 25, 1996a, 353-382.
- Levinson, Stephen. “Frames of Reference and Molyneux’s Question: Crosslinguistic Evidence”. In: Bloom, Paul, Mary A. Peterson, Lynn Nadel y Merrill F. Garrett (eds.). *Language and Space*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996b, 109-169.
- Maclaury, Robert E. “Zapotec Body-Part Locatives: Prototypes and Metaphoric Extensions”. In: *International Journal of American Linguistics* 55, 1989, 119-154.
- Maldonado, Ricardo. “Objective and Subjective Datives”. In: *Cognitive Linguistics* vol.13, núm. 1, 2002, 1-65.
- Márquez Linares, Carlos. *La polisemia en el campo léxico EL CUERPO HUMANO: un estudio contrastivo inglés-español*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 1998.
- Márquez Linares, Carlos y Moreno Ortiz, Antonio. “Fraseología Comparada mediante el Uso de Córpora Textuales: el Caso de Mano/Hand”. In: *Actas del III Simposio Andaluz de Lingüística General: SLS’99*, 1999.

Pérez Paredes, Ma. del Refugio. “Caracterización semántico-sintáctica de las partes del cuerpo en español”. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México, México: 2009.

Seiler, Hansjakob. *Possession as an Operational Dimension of Language*. Tübingen: Gunter Narr (Language Universal Series, 2), 1983.

Svorou, Soteria. *The Grammar of Space*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994.

Talmy, Leonard. “Force Dynamics in Language and Thought”. In: *Papers from the Regional Meetings*, Chicago Linguistics Society, University of Chicago, 21, 1985, 293-337.

Talmy, Leonard. “Force Dynamics in Language and Thought”. In: *Toward a Cognitive Semantics*, vol.1: The MIT Press, 2000.

Vandeloise, Claude. *L' Espace en français*. París: Editions du Seuil, 1986.

Vuksan, Iva. “Somatismos *mano, dedo y puño* en la fraseología española, italiana y croata”. In: <https://repositorij.unizd.hr/islandoral/object/unizd:54>, 2016, consultada el 25 de abril de 2019.

Modificadores de modalidad encabezados por *aun-que*

Mabel Giammatteo
Laura Ferrari

Doctora en Letras, en el área de Lingüística, por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Titular la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e investigadora.
Contacto: ggiammat@gmail.com

Doctora en Letras, área Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) e Investigadora Docente en el Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
Contacto: lferrari1@live.com.ar
Argentina

Recibido em: 7 de agosto de 2019
Aceito em: 17 de setembro de 2019

PALABRAS CLAVE: construcciones concesivas; oraciones subordinadas; modificadores de modalidad; relación de contraste.

KEYWORDS: concessive constructions; subordinate clauses; modal modifiers; contrast relation.

Resumen: En el funcionalismo, los focalizadores son palabras que presentan “selección categorial múltiple” porque inciden sobre distintas clases de sintagmas. ‘Aun’ puede anteponerse a subordinadas precedidas por nexos de subordinación o formadas con verbos no finitos. Las construcciones concesivas comprenden diferentes tipos de subordinadas que poseen características semánticas y sintácticas distintivas (Mazzoleni, 1992). El ‘contraste’ unifica a los distintos tipos de relación. Un primer tipo se caracteriza por la oposición entre dos eventos de los que se destaca, como más relevante, el segundo. No en todas las concesivas los eventos están en contraste directo el uno con el otro, sino que se establece entre ellas un contraste indirecto. Describiremos las particularidades estructurales, léxico-semánticas y contextuales de este segundo tipo de construcciones con *aun-que*, en las que no se expresa un contraste directo entre eventos. En este grupo, nos centramos en las concesivas epistémicas y las ilocutivas (Kovacci, 1992, RAE-ASALE, 2010).

Abstract: From a functional perspective, focus words present “multiple categorial selection” because they affect different kinds of phrases. ‘Aun’ can appear before subordinate clauses preceded by conjunctions, or before non-finite clauses. Concessive constructions belong to different types of subordinate clauses that, although they share features of meaning, possess distinctive semantic and syntactic characteristics (Mazzoleni, 1992). ‘Contrast’ is the feature that unifies the different types of concessive constructions. One type of concessive construction is characterized by the direct opposition between two events, the most important of which is the second. However, there are concessive constructions in which the events are not in direct contrast to each other, but rather are in an indirect one. We will describe the structural, lexical-semantic and contextual particularities of this type of constructions with *aun-que*, which presents no direct contrast between events. Within this group, we focus on epistemic and illocutive concessive (Kovacci, 1992, RAE-ASALE, 2010).

INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores (Ferrari, Giammatteo y Albano, 2011; Giammatteo, Ferrari y Albano, 2012) nos ocupamos de *aun*, dentro del conjunto de los focalizadores, como *incluso*, *hasta*, *solo*, *inclusive* y *ni siquiera*, de los cuales consideramos sus aspectos categoriales, sintácticos y semánticos. Asimismo, tomando como punto de partida un planteo que Fauconnier (1975) aplicó al estudio de los superlativos del inglés, sostuvimos que el comportamiento de los focalizadores se guía por un *principio de gradualidad*, regido por una escala pragmática que se basa en un tópico compartido y en la que los constituyentes se ordenan según su fuerza informativa (Portolés, 2007). Dentro de esta escala, *aun* marca el límite final, el menos previsible y contrario a las expectativas.

1. ¡Aún¹ en la derrota, hay que saber reaccionar!²

En trabajos más recientes, estudiamos los valores semántico-pragmáticos de *aun* (Ferrari y Giammatteo 2016) y destacamos que puede preceder a SSCC encabezados por subordinantes unifuncionales, como *que* (2) o *si*- (3), o bifuncionales, como el relativo *cuando*- (4), o también formados por verbos no finitos sin encabezador (5) (Giammatteo y Ferrari 2017):

2. ¿Volverás a actuar en Barcelona, *aunque* sea de telonero?

1 Los ejemplos se transcriben con su ortografía original.

2 Ejemplo sacado de: sepacom.com/aun-en-la-derrota-hay-que-saber-reaccionar/ Consultado el 24/06/18

3. *Aún si* se te indica que dejes de tomar la medicación para controlar tu presión arterial, sigue siendo importante mantener hábitos saludables.³
4. Era lo esencial: un tema concreto, cosa de seguir hablando y hablando *aun cuando* estuviera un poco dormida.
5. *Aun* vendiendo algo, no llegaría a la cantidad necesaria.

Desde el punto de vista sintáctico, de Bello ([1847] 1928) en adelante ha habido múltiples propuestas para el análisis de *aun* encabezando SSCC. Entre las recientes, Bosque y Gutiérrez Rexach (2009) han sugerido segmentar *aun* de *que* y considerar sustantiva a la subordinada. Por su parte, Brucart y Gallego (2016) incluyen a *aun* en un grupo de locuciones adverbiales “que no admiten un vínculo tan directo con el esquema de completiva” (2016, 172). En RAE-ASALE (2009, §4712f) se plantea que “la segmentación de la conjunción en un adverbio escalar y una conjunción completiva -como en *aun [que lo supiera]*- explica en parte el significado de estas prótasis y ayuda a entender la alternancia entre *aun que - si - cuando(...)*”.

En este trabajo nos centraremos en el funcionamiento de *aun* delante de SSComp. En una perspectiva semántico-pragmática, nos interesa plantear que, junto con su valor típico de conexión de ‘contraste’, *aun* también se acerca a la expresión de valores hipotéticos propios de las condicionales. Por tanto, consideraremos la incidencia de esta doble dependencia semántica –‘contraste’ y ‘eventualidad’- en los distintos

3 Ejemplo sacado de: <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/high-blood-pressure/expert-answers/blood-pressure-medication/faq-20058056>. Consultado el 24/06/18

tipos de concesivas (Mazzoleni, 1992), distinguiendo las que señalan un contraste directo entre dos eventos (6), de aquellas en las el contraste entre los eventos es solo indirecto (7):

6. Aunque llovía, Antonio salió sin paraguas.
7. Aunque Rossi sea un gran mediocampista, es realmente muy caro⁴.

Particularmente, dentro del grupo de concesivas de contraste indirecto (Kovacci, 1992, RAE-ASALE, 2009, 2010), nos interesa explorar las que funcionan como modificadoras externas al núcleo oracional e inciden sobre la modalidad:

8. Aunque aún no es oficial, la nueva biblioteca, que se proyecta en el terreno, adjunto a la antigua estación Buenavista, se llamará Biblioteca Vasconcelos Siglo XXI.
9. Aunque siempre insisto, el boxeador que pega y no se deja pegar es el que implementa el ABC del boxeo.
10. Mi casa está siempre abierta para vos. Aunque no te lo haya dicho.

El corpus para este trabajo está constituido por ejemplos extraídos de las gramáticas, de la prensa escrita y en línea, de la web, de las redes sociales y de *corpora on line*.

⁴ Los ejemplos 6 y 7 han sido adaptados de Mazzoleni (1992).

2. LAS RELACIONES DE CONTRASTE

Rudolph (1988, 2) en un trabajo clásico en el que analiza las relaciones semántico-pragmáticas en las oraciones compuestas, considera que en estas, “[...] los elementos conectados son configuraciones o representaciones de estados de cosas”. El hecho de usar conectores, en opinión de esta autora, implica que el hablante no solo le está dando información al oyente, sino que también, adicionalmente, aporta su punto de vista y su opinión a fin de que el interlocutor interprete mejor el texto.

Rudolph propone cuatro formas de conexión: adición, contraste, tiempo y causalidad. Los tipos 1) y 3) le sirven al hablante para organizar los hechos de acuerdo con su punto de vista; los tipos 2) y 4), para indicar su opinión. Desde esta perspectiva, aunque la concesividad corresponde al segundo tipo de relaciones de contraste y la condición es un subtipo de las relaciones de causalidad, ambas se integran a partir de la función común de manifestar la opinión del hablante respecto de los hechos. En el caso de las concesivas esta opinión representa una ‘objeción’ (ya veremos a qué se puede aplicar, tanto desde la perspectiva semántico-pragmática, como en cuanto a su funcionamiento sintáctico), por tanto, podríamos plantear que tienen valor contraargumentativo.

2.1. La concesividad

Para Pérez Saldanya y Salvador, [PS&S](2015), las concesivas son construcciones de muy diversa conformación estructural, formadas por dos miembros opositivos, uno de los cuales, al menos, plantea una causa ineficiente o que no ha conseguido

su cometido. Sin embargo, la concesiva no niega la causa – real o hipotética, según veremos en la presentación de subtipos (v. § 2.1.1)-, sino las inferencias esperables, en el sentido de que un determinado hecho o representación semántica implica una determinada consecuencia. La concesiva solo niega la condición o expectativa supuesta en cuanto a sus consecuencias. Es en este sentido que la concesiva manifiesta una contraexpectativa: la causa/condicionante se cumple, pero no se deriva de ella el consecuente implicado/esperado.

2.1.1. Subtipos de concesivas

En este artículo, con el objetivo de fundamentar la propuesta de análisis, en primer lugar, hemos tomado en cuenta la distinción en subsistemas semánticos tomada de Crevels (2000), quien reformula la distinción de tipos de entidades de Lyons (1977). Las entidades de primer orden corresponden a los individuos; las de segundo orden, a los estados de cosas; las de tercer orden, a los contenidos proposicionales y las de cuarto orden, a los actos de habla. Salvo los individuos, que no pueden ser representados por estructuras concesivas, los demás tipos de entidades –estados de cosas, contenidos proposicionales y actos de habla- según nos interesa mostrar, pueden representarse mediante estas construcciones. El que pertenezcan a un tipo u otro va a depender, según veremos, tanto de sus características semánticas y pragmáticas, como del nivel de su funcionamiento oracional (SV, SF, SCompl).

En segundo lugar, para los subtipos de concesivas hemos partido de la clasificación propuesta por Mazzoleni (1992), que se sustenta semánticamente

en distinciones como las presentadas, para lo que él denomina “el constructo concesivo” en italiano, a fin de ver cómo funcionan en español. Este autor distingue tres subtipos de concesivas.

A. Las concesivas factuales

11. Aunque estaba enfermo, Antonio fue a trabajar.

B. Las condicionales concesivas

12. Aunque estuviera enfermo, Antonio iría a trabajar.

C. Las a-condicionales

13. Te guste o no, esta noche iré al cine.

2.1.1.1 Concesivas factuales

La semántica del constructo concesivo factual implica que entre el tipo de evento presentado en la subordinada y el de la principal existe un contraste. Así, en (11) no se espera que si alguien está enfermo vaya a trabajar, lo que se puede expresar con un período condicional con la apódosis negada, como se muestra en (14)

14. Normalmente si alguien está enfermo, no va a trabajar.

Lo que se plantea es que ‘en un tiempo cronológicamente anterior a la enunciación, ‘Antonio estaba enfermo y fue a trabajar’. Ambos eventos son verdaderos.

15. Estaba enfermo y fue a trabajar.

Los contenidos de las dos proposiciones son implicados por la enunciación del constructo concesivo:

16. “Aunque p , q ” = “si p_i , no q_i ” Y “ $p_{\text{verdadero}}$ Y $q_{\text{verdadero}}$ ”

El contraste subyacente en un constructo concesivo factual se da entre los tipos de eventos, como vimos en (11) que son entidades de segundo orden, y no entre los contenidos proposicionales. Pero también puede darse el caso de que exista un contraste indirecto entre los eventos, como se muestra en los ejemplos siguientes:

17. Aunque Rossi sea un gran mediocampista, es realmente muy caro.
18. No está en su casa, aunque su auto está estacionado en la puerta⁵.
19. Aunque es un cardiólogo muy prestigioso, vive lejos de la ciudad.
20. Aunque ganó un premio Nobel, él es muy humilde.

Si el contraste fuera directo, las implicaciones, por ejemplo, para (17) y (18) serían:

21. Normalmente, si un jugador es muy bueno, no es muy caro.
22. Normalmente, si el auto está en la puerta de la casa, el dueño también lo está.

5 El ejemplo (18) está adaptado de Crevels (2000).

Sin embargo, tanto (21) como (22) son falsas, porque ‘normalmente si un jugador es muy bueno, también es normalmente caro’ y ‘si un auto está estacionado en la puerta de la casa de su dueño, no se sigue normalmente/ necesariamente que su dueño esté también en la casa’. El contraste entre los dos miembros de (17) y (18) no se da entre dos tipos de eventos, sino que se trata de un contraste indirecto entre las conclusiones que en el nivel argumentativo se pueden extraer de los contenidos proposicionales en un determinado contexto, es decir, se da entre entidades de tercer orden. De este modo, en el caso de (17), el alto valor deportivo del jugador puede ser un argumento a favor de su compra por parte del equipo, pero su precio alto puede ser un argumento en contra, ya sea por eventuales dificultades financieras de la institución que lo quiere comprar, como por criterios morales.

En consecuencia, tenemos dos tipos de concesivas factuales:

- ***Las concesivas factuales de contraste directo***

Establecen una relación entre estados de cosas en el mundo real. Por ej. en (11) *Aunque estaba enfermo, fue a trabajar*, se plantea que una situación en el mundo real –la enfermedad de Antonio- no constituyó un impedimento para que sucediera otro evento -que Antonio fuera a trabajar-.

- ***Las concesivas factuales de contraste indirecto***

Plantean una relación entre una premisa basada en el conocimiento del hablante y una conclusión que entra en conflicto con ella. Así en (18) *No*

está en su casa, aunque su auto está en la puerta, aunque el hablante sabe que el auto de la persona está estacionado enfrente de su casa (premisa), llega a la conflictiva conclusión de que esa persona no está en su casa.

2.1.1.2 Condicionales concesivas

En las condicionales factuales que acabamos de ver (§2.1.1.1) se reconoce un doble aspecto: a) una relación de contraste entre principal y subordinada y b) los contenidos de ambas deben ser verdaderos. Las condicionales concesivas comparten solo el primer aspecto.

23. Aunque lloviera, Antonio saldría sin paraguas

En cuanto al segundo aspecto, si bien el contenido de la principal debe ser verdadero para que el conjunto lo sea también, el de la subordinada puede ser verdadero o falso. Mazzoleni (1992) sostiene que este segundo aspecto deriva de la interacción entre la semántica del constructo condicional con el significado de *aunque*:

$$24. \text{“Aunque } p, q \text{”} \rightarrow \text{“} p_{\text{verdadero}} \text{ Y } q_{\text{verdadero}} \text{ O } p_{\text{falso}} \text{ Y } q_{\text{verdadero}} \text{”}$$

En consecuencia, plantea que el significado de *aun(que)*, que es un focalizador inclusivo, se opone al del focalizador exclusivo *solo*, que es el que se usa para expresar el bicondicional: (*solo* si p, q). De modo que *aunque* “... suspende la inferencia solicitada” (*aunque* si p, q equivale a si p, q y si no p, q)

Para este tipo de constructos también vale la distinción entre contraste directo, como en (23) e indirecto (25)

25. Aunque siga leyendo, Juan preferiría seguir escuchando la conversación,

- ***Las condicionales concesivas de contraste directo***

Establecen una relación entre estados de cosas hipotéticas o supuestas, pero relativas al mundo real. Por ej. en (23) *Aunque lloviera, Antonio saldría sin paraguas*, se plantea que una situación hipotética pero posible en el mundo real –la lluvia- no constituiría un impedimento para que sucediera otro evento –que Antonio salga sin paraguas-.

- ***Las condicionales concesivas de contraste indirecto***

Plantean una relación entre una premisa basada en el conocimiento del hablante y una conclusión conflictiva de tipo hipotético. Así en (25) *Aunque siga leyendo, Juan preferiría seguir escuchando la conversación*, aunque el hablante sabe que Juan continúa leyendo (premisa), llega a la conflictiva conclusión de que preferiría seguir escuchando la conversación.

2.1.1.3 A-condicionales

En este tipo de concesivas, el contenido de la subordinada no condiciona el de la principal, de modo que no hay un verdadero contraste. Hay dos

subtipos: el que expresa la disyunción entre un contenido proposicional p y de su contrario $\text{no-}p$ (4) y el de relativo indefinido, mediante el cual la subordinada expresa una función proposicional con una variable libre. En ambos casos, con cualquier valor de la subordinada, el contenido de la principal resulta verdadero.

26. Te guste o no, esta tarde voy al cine.

27. Donde vaya, Hugo encontrará amigos.

3. ORACIONES SUBORDINADAS MODALES

La modalidad constituye una etiqueta que cubre un amplio espectro de fenómenos lingüísticos de distinta naturaleza sintáctico-semántica. En esta presentación adoptamos la definición de modalidad de Palmer (2001, xv), quien propone que se trata de una “categoría lingüística que se ocupa del estatus de la proposición que describe el evento”.

Coincidimos con Ridruejo (1999) quien, en un trabajo sobre modalidad y modo en las subordinadas sustantivas, revisa las clasificaciones tradicionales y adopta para el estudio de la modalidad lingüística en español la distinción entre epistémica y deóntica (Lyons, 1977). Señala que algunos gramáticos distinguen entre modalidad del enunciado y de la enunciación: la primera caracteriza la manera cómo el hablante concibe el enunciado en relación con su valor de verdad (posible, probable, imposible); la segunda, la de la enunciación, alude a la relación entre hablante y oyente, es decir, a las formas

de comunicación; por ejemplo, la realización de un mandato o una pregunta frente a una afirmación. Según Ridruejo, esta clasificación suele ser confusa en el análisis de los marcadores de modalidad, que muchas veces manifiestan tanto aspectos de la modalidad del enunciado como de la enunciación. Es desde esta perspectiva que, en esta ponencia, no adoptaremos la distinción entre modalidad del enunciado y modalidad de la enunciación.

Desde la perspectiva sintáctica, podemos decir que las concesivas nunca son modificadoras del predicado, no aceptan la prueba para el reconocimiento de los constituyentes nucleares propuesta por Kovacci (1990). Su esfera de inserción es a niveles más altos. Así, las que modifican a toda la oración, se sitúan en la capa flexiva de Rizzi (1997) estableciendo, al igual que las condicionales, una limitación para lo aseverado en la oración, inoperante en el caso de las concesivas. Pero también pueden ubicarse en la capa más externa de las planteadas por Rizzi (1997): el complementante. El mismo Rizzi escindió esta capa en varios núcleos funcionales, de los cuales, el más externo, Fuerza, es el que aloja los valores ilocutivos que el hablante asigna a su enunciado y los relativos a la inclusión de la perspectiva propia o la del oyente, es decir, vinculados con la restricción de la aserción, como los presentes en las concesivas modificadoras de modalidad.

3. 1. Concesivas restrictivas o epistémicas

En español es muy frecuente un uso de *aunque* llamado restrictivo, que muchos asimilan a las conjunciones coordinantes (Flamenco García, 2011).

Consideramos este tipo de concesivas como modificadoras de la modalidad epistémica por el valor conjetural que manifiestan, ya que restringen la aseveración de lo dicho en el primer constituyente. La relación se da entre entidades de tercer orden, o sea, contenidos proposicionales.

El uso de estas concesivas está sujeto a tres restricciones: *Aunque* debe preceder al segundo constituyente, debe estar precedido por una pausa y el verbo debe ir en indicativo. Veamos algunos ejemplos:

28. No era muy tarde; aunque casi no había gente por las calles.
29. María es una mujer muy elegante; aunque a veces se pone cada mamarracho.
30. La sorpresa fue considerable y la decepción mayúscula, sobre todo si lo pienso ahora; aunque entonces no tuve tiempo para lamentarlo.

El valor de esta concesiva es de ‘contraexpectativa’, ya que en (28), por ejemplo, lo esperado es que ‘cuando no es muy tarde, todavía haya gente circulando por las calles’. La paráfrasis es la siguiente: Se llega a la conclusión de que no era muy tarde, a pesar de la evidencia (en contrario) de que casi no había gente por las calles.

Si la conjunción precede al primer constituyente, la concesiva se convierte en una factual, que establece un contraste entre dos estados de cosas. Así, en (31) ‘a pesar de que no fuera muy tarde, ese hecho no afectó a que no hubiera gente por las calles’:

31. Aunque no era muy tarde, casi no había gente por las calles.

Desde un punto de vista sintáctico, en (28), el miembro encabezado por *aunque* no entabla una relación sintáctica con la oración principal sino con un verbo tácito de juicio que expresa el hecho de llegar a una conclusión. Por eso, en (28), *aunque* puede reemplazarse por *y eso que/ y sin embargo/ a pesar de que*, como se muestra en (32) lo que no es posible en (33).

32. No era muy tarde, *y eso que/ y sin embargo/ a pesar de que* casi no había gente por las calles.

33. *Casi no había gente por las calles *y eso/ y sin embargo/ a pesar de que* no era muy tarde.

Otro ejemplo similar es el siguiente:

34. Temí que fuera a sufrir un ataque al corazón o que muriera del susto, aunque la verdad es que muy asustado no se le veía.

La paráfrasis es que se infiere que el hablante temía que podía sufrir un ataque al corazón a pesar de la evidencia de que no se lo veía muy asustado. Si se invierte el encabezador obtenemos una concesiva factual:

35. Aunque temí que fuera a sufrir un ataque al corazón ... la verdad es que muy asustado no se le veía.

3.2. Concesivas ilocutivas

Dentro de las modificadoras de modalidad, Kovacci (1992), entre otros, señalaba un tipo de oraciones concesivas que limitan el alcance de la aserción o tiene carácter ponderativo. Se trata de oraciones subordinadas que dan cuenta de la validez del contenido proposicional. En ellas “el hablante presupone la verdad de un enunciado y, al mismo tiempo, opina sobre él” (Rodríguez Ramalle, 2005, 516). El contraste se establece entre entidades de cuarto orden, es decir, actos de habla. La subordinada concesiva constituye un obstáculo al acto ilocucionario (Crevels, 2000).

36. Aunque no lo creas, así lucía “La Bruja del 71” cuando era joven.⁶

37. Aunque me olvidé de recordártelo, hoy es el cumpleaños de Pedro.

En estas oraciones destacamos tres características:

a) El orden es reversible.

38. Así lucía “La Bruja del 71” cuando era joven, aunque no lo creas.

39. Hoy es el cumpleaños de Pedro, aunque me olvidé de recordártelo.

b) No existen correlaciones temporales entre principal y subordinada.

⁶ Ejemplo sacado de: <https://www.laprensagrafica.com/farandula/Aunque-no-lo-creas-asi-lucia-La-Bruja-del-71-cuando-era-joven--FOTOS-20180612-0058.html> 12/06/18.

40. Aunque no lo creas, así luce “La Bruja del 71” hoy día/así lucirá “La Bruja del 71” en un par de años.
41. Aunque me olvidé de recordártelo, hoy es/ayer fue/ mañana será el cumpleaños de Pedro.

c) El introductor *aunque* no es reemplazable por *pero*

42. *Pero no lo creas, así lucía “La Bruja del 71” cuando era joven.
43. *Pero me olvidé de recordártelo, hoy es el cumpleaños de Pedro

La subordinada es equivalente a una a-condicional, ya que su estatuto es irrelevante para la verdad de la construcción:

44. Lo creas o no, así lucía “La Bruja del 71” cuando era joven.
45. Te lo recuerde o no, hoy es el cumpleaños de Pedro.

Las consideramos modificadoras de modalidad por su vinculación con el acto de decir. Asimismo, la explicitación del valor conjetural que el hablante le asigna a dicho acto permite una formulación con *pero* en el miembro que no contenía a *aunque*:

46. Podrás no creerlo, pero así lucía “La Bruja del 71” cuando era joven.
47. Pude/podría olvidarme (de recordártelo), pero hoy es el cumpleaños de Pedro.

Casos similares son:

48. Aunque te parezca mentira nunca encontré una buena respuesta para esta pregunta y eso que me la han hecho varias veces.
49. Aunque parezca un personaje de ficción, está/estuvo/estará inspirada en una íntima amiga.

4. A MODO DE CIERRE Y CONCLUSIÓN

Los resultados de nuestra exploración han mostrado que las concesivas, al cruzar los rasgos de ‘contraste’ y ‘eventualidad’, no solo expresan ‘contraexpectativa’, sino que también asumen valores ‘contraargumentativos’.

En relación con el contraste, el análisis tuvo en cuenta tres aspectos:

- los subtipos de concesivas planteados en Mazzoleni (1992): factuales, condicionales concesivas y a-condicionales
- el tipo de contraste que establecen: directo o indirecto.
- el tipo de entidades entre las que se establece el contraste (Crevels, 2000): estados de cosas (2do orden), contenidos proposicionales (3er orden) o actos de habla (4to orden).

El resultado de la combinatoria de criterios es el que se muestra en la Tabla siguiente:

TIPO DE ENTIDAD	DESCRIPCIÓN	TIPO DE CONCESIVA
1er orden	Individuos	-----
2do orden	Estados de cosas	Concesivas factuales de contraste directo Condicionales concesivas de contraste directo
3er orden	Contenidos proposicionales	Concesivas factuales de contraste indirecto Condicionales concesivas de contraste indirecto Concesivas restrictivas o epistémicas
4to orden	Actos de habla	Concesivas ilocutivas

Por último, según consideramos, en el conjunto de oraciones subordinadas modales o modificadoras de la modalidad de la oración, conviven construcciones sintáctico-semánticas que son de naturaleza diversa.

Desde la perspectiva modal, no siempre los valores contrapuestos manifestados por las concesivas han de entenderse en términos de contraste entre eventos, sino que a veces, estos constructos concesivos se encargan de reconducir el desarrollo del discurso hacia el acto mismo del decir o hacia la perspectiva con que el hablante quiere presentarlo. Así, los mecanismos de esta reconducción se orientan a expresar la irrelevancia discursiva de un acto de habla o bien su valor conjetural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, Andrés. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. París: Andrés Blot editor, [1847] 1928.
- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez-Rexach. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal, 2009.
- Brucart, José María y Ángel Gallego. “Aspectos formales e interpretativos de la subordinación adverbial”. En Pavón Lucero, María Victoria(ed.) *Las relaciones interoracionales en español. Categorías sintácticas y subordinación adverbial. (Sentential relationships in Spanish. Syntactic categories and adverbial subordination)*. Berlín: De Gruyter Mouton, Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie, 2016, 161-199.
- Crevels, Mily. “Concessives on different semantic levels”. En Couper- Kulhen, Elizabeth y Bernd Kortmann, (eds.) *Cause, Condition, Concession, Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives*. New York- Berlín: De Gruyter Mouton, 2000,235.256.
- Fauconnier, Gilles. “Pragmatic scales and logical structure”. En *Linguistic Inquiry*, 6, nº 3,1975.,353-37.
- Ferrari, Laura y Mabel Giammatteo. “Valores semántico-pragmáticos de *aún*”. En *Sintagma*, 28, 2016, 75-92.
- Ferrari, Laura, Mabel Giammatteo e Hilda Albano. “Adverbios operadores de foco: El caso de *incluso, hasta, solo y aun*”. En Camacho, José, Marta Luján y Liliana Sánchez (eds.), *Cuadernos de la ALFAL*, 3: “Estudios de gramática formal del español contemporáneo”, 2011, 30-41.
- Flamenco García, Luis. “Sobre la versatilidad de *aunque*”. En Escandell Vidal María Victoria, Manuel Leonetti y Cristina Sánchez Lanza (eds.). *60 problemas de Gramática dedicados a Ignacio Bosque*. Madrid: Akal, 2011, 412-417.
- Giammatteo, Mabel y Laura Ferrari. “*Aun que, aun si, aun cuando* y las escalas pragmáticas”. Ponencia leída en el XVIII Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Bogotá, 2017.

- Giammatteo, Mabel, Laura Ferrari e Hilda Albano. “Operadores de foco: aspectos léxico-sintácticos y procesos de gramaticalización”. En Giammatteo, Mabel, Laura Ferrari e Hilda Albano (eds.), *Léxico y Sintaxis*, UNCuyo y SAL, Serie Volúmenes, Temáticos 2012, 107-123.
- Kovacci, Ofelia. *El comentario gramatical I*. Madrid: Arco Libros, 1990.
- Kovacci, Ofelia. *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros, 1992.
- Lyons, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2 vols., 1977.
- Mazzoleni, Marco. “Frasivverbiali: Ipotetiche e concessive”. En Renzi, Lorenzo y Giampaolo Salvi (eds.). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino, 1992, 751-817
- Palmer, Frank. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press 2nd edition, 2001.
- Pérez Saldanya, Manuel. y Vicent Salvador. “Oraciones Concesivas”. En Company Company C. (dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015, 3700-3839.
- Portolés, José. “Escalas informativas aditivas”. En *Spanish in Context*, 4, 2, 2007, 135–157.
- RAE-ASALE. [NGRAE]. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, 2 vols., 2009.
- RAE-ASALE. [MNGRAE]. *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa Libros, 2010.
- Ridruejo, Emilio. “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”. En Bosque Ignacio y Violeta Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, vol. 2., 1999, 3209-3251.
- Rizzi, Luigi. “The fine structure of the left periphery”. En Haegeman, Liliane (ed.), *Elements of grammar*. Dordrecht: Kluwer, 1997, 281-337.

Rodríguez Ramalle, Teresa. *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Editorial Castalia, 2005.

Rudolph, Elizabeth. “Relaciones conectivas- Expresiones conectivas-Estructuras conectivas”. En Pettöfi, János (ed.) *Text and discourse constitution*. Berlin/ N. York: De Gruyter: 1-4, 1988, 97-133. Traducción al español de Virginia Buscaglia y corrección de Laura Ferrari.

Análisis de la construcción *lo que es*. Hacia una Gramática de la Aplicación

Sofía Gutiérrez Böhmer

Recebido em: 28 de julho de 2019
Aceito em: 24 de setembro 2019

Licenciada en Letras por la
Universidad de Buenos Aires y
miembro del Proyecto UBACyT
a cargo de la Dra. Claudia
Borzi. Codirige el Programa
de Enseñanza de Español a
Inmigrantes Adultos Trabajadores
de la Economía Popular
dependiente de la Secretaría de
Extensión Universitaria y Bienestar
Estudiantil de la Universidad de
Buenos Aires.
Contato: sofia.bohmer@gmail.
com
Argentina

PALABRAS CLAVE:
 marcadores discursivos;
 perífrasis de relativo; *lo que es*;
 Gramática de la
 Aplicación

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo analizar el comportamiento de la construcción *lo que es* en casos como “pero *lo que es* tablados y Teatro de Verano, es muy poca gente la que sale”. Al momento de consultar la literatura sobre el tema, se ha encontrado un gran consenso en que dicha estructura es una perífrasis de relativo. Sin embargo, el análisis revela que *lo que es* se comporta como un marcador discursivo de concreción/ejemplificación. Si bien esta última hipótesis comparte muchos atributos con la de la perífrasis, entender que *lo que es* es un marcador describe, aunque de manera teórica, más adecuadamente el fenómeno para su ulterior aplicación en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Se ha repasado de manera crítica la literatura sobre el tema y se han expuesto argumentos que defienden la inclusión de *lo que es* en la categoría de los marcadores discursivos en general y de los marcadores de ejemplificación/concreción en particular.

KEYWORDS: discourse
 markers; cleft sentences;
lo que es; Grammar of
 Application

Abstract: The present work aims to analyze the behavior of *lo que es* in cases such as “pero *lo que es* tablados y Teatro de Verano, es muy poca gente la que sale”. At the time of consulting the literature on the subject, a general consensus reports that it is a cleft construction. However, the analysis here presented revealed that the construction functions as an exemplifying discourse marker. Despite the fact that both hypotheses (cleft construction and discourse marker) have many attributes in common, understanding *lo que es* as a marker describes the structure more adequately, albeit theoretically, for its further application in Spanish teaching as a Foreign Language. Literature on the subject has been critically reviewed and arguments have been presented defending the inclusion of *lo que es* in the category of discourse markers in general and exemplifying discourse markers in particular.

1. INTRODUCCIÓN

A menudo surge una brecha metodológica autogenerada por los límites mismos de las disciplinas involucradas en la Enseñanza de Segundas Lenguas (ESL), a saber, la brecha entre pedagogos que no hacen teoría y teóricos sin bajada práctica. Martín Sánchez, por caso, reflexiona sobre la elección del enfoque teórico-gramatical más adecuado para la enseñanza y dice que “el profesor debe buscar información y trabajar con las diferentes gramáticas que existen: tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica o descriptiva” (Martín Sánchez, 2010, 61). Por otro lado, Castañeda Castro y Melguizo Moreno toman, para una aproximación pedagógica a los principales usos del clítico *se*, una postura fuerte por la Gramática Cognitiva partiendo, empero, de clasificaciones hechas por autores, muchos de los cuales no pertenecen al enfoque elegido o, incluso, al mundo de ESL (Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006).

A su manera, los dos estudios han partido de la premisa de que cualquier trabajo teórico será igualmente útil para su aplicación práctica en el terreno de la clase, siempre que haya una mediación pedagógica: en Martín Sánchez, un profesional ELE debe trabajar con cualquier enfoque teórico; para Castañeda Castro y Melguizo Moreno, una propuesta pedagógica con una fuerte preferencia por un enfoque teórico puede armarse sobre categorizaciones hechas por otros enfoques.

Esta brecha metodológica termina favoreciendo que los resultados de un estudio teórico cualquiera sean considerados válidos de una vez y para todos los casos gracias a la sola aplicación del método científico. Esta

confianza absoluta en la rigurosidad de un método es lo que, en *El oficio de sociólogo*, Bourdieu, Chamboredon y Passeron llamaron “rigorismo tecnológico” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002 [1975]), 21); para combatirlo, los autores invitan a sostener una actitud crítica en todas las etapas del proceso de investigación (la elección del tema, la construcción del objeto de estudio, las técnicas de recolección de datos, el análisis de los datos, etc.).

Algunos años después, ya en el campo de la Gramática y de la Adquisición de Segundas Lenguas, Corder sostuvo que no existe una sola gramática observacionalmente adecuada (Corder, 1982 [1981], 59), pero sí existen criterios para considerar una gramática como descriptivamente adecuada. Esta propuesta es complementaria a aquella de *El oficio de sociólogo*: si la rigurosidad del método empleado para un estudio teórico no garantiza la validez de sus resultados siempre y para cualquier situación, mucho menos lo hará la mera “observabilidad” del fenómeno bajo análisis; en otras palabras, una descripción gramatical empírica no será automáticamente la descripción más aplicable. Necesitamos, por tanto, dar con la gramática que sea descriptivamente más adecuada para la práctica ESL y, para ello, la vigilancia crítica del proceso teórico deberá estar puesta al servicio de ESL desde el comienzo.

Este trabajo se propone analizar el comportamiento de la construcción *lo que es* en casos como (1a), poniendo especial vigilancia crítica en que su descripción sea, si bien teórica, adecuada para su ulterior aplicación en ELE.

(1)

- a. [La metafísica] es una de las cosas que aprendí / lo que más me gusta ¿viste? / es *lo que es* mi cable a tierra [MONV_M22_022]¹
- b. La metafísica es una de las cosas que aprendí, lo que más me gusta ¿viste? Es mi cable a tierra.

Se ha elegido esta construcción, por ser de uso puntual y poco investigada y permitir, por tanto, un desarrollo razonablemente acabado dentro de los límites de esta publicación.

Al momento de buscar respuestas, la reducida literatura teórica se mueve en dos direcciones: o bien desarrolla el fenómeno de manera muy sucinta, haciendo solo una breve mención de su significado y uso (Carbonero Cano, 2001; Pérez Álvarez, 2014), o bien lo desarrolla de manera intrincada (Lastra y Butragueño, 2016), volviendo difícil una adaptación pedagógica. Me referiré a la literatura en el siguiente apartado. Por el momento, baste con mencionar que existe un consenso con respecto a que la construcción se trata de una perífrasis de relativo (Es Juan el que viene / El que viene es Juan / Juan es el que viene)². Por otro lado, desde la corrección de estilo se

1 Los ejemplos, salvo especificación contraria, pertenecen al Corpus PRESEEA-Montevideo (2007), Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América <<http://www.linguas.net/preseea>>.

2 Esta estructura ha sido también llamada *estructura de realce, copulativa enfática de relativo, construcción o forma de relieve y oración hendida*. Para los fines de este trabajo, dichas nominaciones son permutables.

ha mencionado que su ausencia no afecta las condiciones de verdad (1b), razón por la cual se desalienta su uso³.

Para una primera aproximación al significado inicialmente opaco de la construcción, he utilizado el recurso de la paráfrasis. Al hacerlo, he encontrado que *lo que es* puede ser reemplazado sin mayor dificultad con *por ejemplo* (2). Al mismo tiempo, hay situaciones en las que el reemplazo parece funcionar mejor con *en lo que respecta a*, como es el caso de (3)⁴; aún así, seguiré incluyéndolo dentro del mismo grupo. Daré las razones de esta inclusión en el apartado 4.

(2)

- a. y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la la parte de obra / eh
/ *lo que es* canciones / música / coros y todo [MONV_H11_035]
- b. y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la la parte de obra / eh
/ *por ejemplo* canciones / música / coros y todo

(3)

- a. pero *lo que es* / tablados y Teatro de Verano / es muy poca gente la
que sale [MONV_H11_035]

3 Un ejemplo de ello se puede encontrar en el sitio Fundéu BBVA (2014).

4 Para facilitar la lectura de los ejemplos tomados del corpus, se ha eliminado la mayoría de las marcas de transcripción, salvo en aquellos casos relevantes. En todos los casos, se ha mantenido la ortografía original. La cursiva pertenece a la autora.

b. pero *en lo que respecta a* / tablados y Teatro de Verano / es muy poca gente la que sale⁵

Así, si *lo que es* puede ser parafraseado con *por ejemplo*, debo postular la hipótesis de que la construcción funciona como un marcador discursivo (MD), más específicamente de concreción o ejemplificación.

Defenderé, pues, la hipótesis del MD y, para ello, recorreré de manera crítica la literatura consultada hasta la fecha y la clasificación de la forma como perífrasis de relativo (PdR); detallaré, luego, las características atribuidas a los MDs y la pertinencia de estas a la hora de describir *lo que es*; en tercer lugar, ahondaré en las especificidades de los marcadores de concreción/ejemplificación, compartidas por *lo que es*, para determinar su función.

2. *LO QUE ES* NO ES UNA PERÍFRASIS DE RELATIVO

Desafortunadamente, la literatura que analiza esta construcción del español no es numerosa y la que he logrado reunir, en su mayoría, hace una mención fugaz a la estructura dentro de un estudio mayor sobre otras construcciones con *lo que*.

Pedro Carbonero Cano menciona brevemente esta construcción y la considera como una forma de relieve (otra denominación para las PdR) que contrasta a veces “unos elementos del discurso en relación con otros” (2001, 89).

5 En el apartado 2., se hará mención a presencia de concordancia o falta de ella en este tipo de construcciones (*lo que es* Tablados y Teatro de Verano vs *lo que son* Tablados y Teatro de Verano).

Pérez Álvarez, a su vez, también sostiene que *lo que es* es una oración escindida o hendida (PdR), en un estudio más general sobre las funciones oracionales y discursivas de *lo que*. Este texto se centra en *lo que viene siendo*, que describe como “una fórmula utilizada mientras se planea el discurso subsecuente” (2014, 91). Sin embargo, no desarrolla otras formas de *lo que + ser*.

El trabajo más detallado y con el que discutiré en adelante le pertenece a Lastra y Butragueño (2016). Los autores definen *lo que es* como un tipo de PdR.

Las PdR, de acuerdo a Moreno Cabrera, son un proceso de expansión perifrástica que denota el mismo tipo de suceso que la estructura contraída (Moreno Cabrera, 1999, 4250):

(4)

- a. Juan ha llegado tarde.
- b. Es Juan {quien/el que} ha llegado tarde.
- c. (Íbid, 4247)

Estas perífrasis en español presentan 3 variantes (Íbid, 4251):

Cuadro 1. Variantes de las PdR según Moreno Cabrera (1999)

PdR de relativa libre (RL)	PdR de constituyente escindido (CES)	PdR de cópula (COP)
Tienen la RL en primer lugar. Ejemplo: <i>El que viene es Juan.</i>	Presentan el CES en primer lugar. Ejemplo: <i>Juan es el que viene.</i>	Presentan la cópula en primer lugar. Ejemplo: <i>Es Juan el que viene.</i>

Para Lastra y Butragueño, la especificidad de *lo que es* es la de ser un marcador de prominencia informativa que han dado en llamar *perífrasis informativa de relativo* (PIR) y cuya función es “revelar la existencia de un constituyente oracional o de un orientador extraoracional” (Lastra y Butragueño, 2016, 271). De manera más simple, el consecuente en las PIR siempre refiere al foco (Íbid, 272)⁶.

Las características propuestas para las PIR, que pueden ser compartidas por otras construcciones con *lo que*, son: (a) la invariabilidad de *lo que*; (b) el carácter objetival del correferente; (c) la naturaleza referencial de *lo*; (d) la relación predicativa entre *lo* y el correferente; (e) la explicitud y posición consecuente del correferente, así como su dominio oracional y carácter de frase nominal; (f) la función informativa desempeñada por el consecuente; (g) la concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente; (h) el carácter no extraíble del consecuente; (i) la tendencia al presente en el verbo débil y la improbabilidad de que reciba prominencia prosódica; (j) la existencia de PIR prototípicas y PIR periféricas; (k) la modulación de la fuerza ilocutiva por medio de algunos casos de PIR; (l) la naturaleza no epistémica, no evidencial y habitualmente no contrastiva de las PIR; (m) el papel de la cuantificación y de la negación; y (n) el carácter comúnmente aseverativo de los actos de habla en los que se instalan las PIR.

6 Estos autores entienden por *foco* aquella parte de la oración que proporciona información nueva, aunque también puede definirse como la aportación relevante o como la selección entre varias opciones posibles.

Como se detallará en breve, comparto con los autores un gran número de los rasgos señalados para la construcción; mi trabajo en esta sección será demostrar que estos rasgos contradicen la hipótesis de la PdR y dejan la puerta abierta para la interpretación como MD.

Veamos, pues, el primero de los rasgos expuestos: la invariabilidad de *lo que* (como se especifica en el inciso [a]). La razón por la que esta característica debilita la clasificación de las PIR como una PdR es que estas últimas sí suelen presentar concordancia de género y número entre el pronombre relativo y su correferente.

(5)

[La pizzería Montecarlo] es la que está antes de Calcagno [MONV_ M12_020]

En (b), se habla del carácter objetival del consecuente, ya que las PIR suelen referirse a objetos y no a seres animados. Las PdR, por otro lado, no manifiestan esta tendencia, como se ilustra en (4).

Más tarde, se establece la posición consecuente del correferente, referida en (e), que es coherente con la idea expresada en (h), a saber, que el correferente no es extraíble. En otras palabras, ambos puntos sostienen que la construcción no participa de las 3 variantes propuestas por Moreno Cabrera (1999) para las PdR en español. También en (h), al analizar el carácter no extraíble, los autores mencionan que

tener que ver con parece funcionar exactamente igual que una PIR: la perífrasis es prescindible, el consecuente no personal no es extraíble, se respeta y potencia su función informativa, se ofrece una lectura absoluta de entidad, etc. (Lastra y Butragueño, 2016, 277)

También se menciona la equivalencia de algunas PIR con *lo que se llama/ lo que llaman y lo que se refiere a*. Esta característica aleja a la construcción de las PdR, puesto que las últimas no establecen estas relaciones de equivalencia (6). De hecho, ello da cuenta de una cierta semanticidad de la construcción que las PdR no poseen.

(6)

- a. Lo que es Juan es alto [PdR].
- b. **Lo que tiene que ver con* Juan es alto.

El quinto problema es la concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente, expuesta en (g). Si bien *lo que es* no presenta una gramaticalización absoluta, tiene una tendencia a aparecer en tercera persona del singular generando frases en las que no hay concordancia con el correferente como en (7). Este caso, además, expone una falta de concordancia doble: como construcción subjetiva con el verbo de la cláusula principal y hacia adentro de la presunta cláusula sustantiva con el correferente ([7a] y [7b]).

(7)

- a. Preciosas Ana!!!!!!! Espero que tus chicos las usen, porque *lo que es* los míos, ni la han estrenado. Feliz semana.⁷
- b. mi animal favorito son los felinos no hay un animal predeterminado que me guste pero me encantan *lo que es* los gatos, leones, tigres, pumas, etc...⁸

Esta falta de concordancia dura es difícil de imaginar en una PdR:

(8)

- a. *Lo que ni la han estrenado es los míos.
- b. *Lo que me encantan es los gatos, leones, tigres, pumas.

En sexto lugar, las PdR tampoco presentan la tendencia al presente de las PIR (inciso [i]). El tiempo de la cópula en las PdR sí puede ser “coincidente con el momento de emisión”, el presente, pero también hay “concordancia temporal de la cópula con el verbo de la oración principal expandida” (Moreno Cabrera, 1999, 4289-4290).

En (m), los autores desarrollan la posibilidad de cuantificación en las PIR. Obsérvese (9).

7 Sánchez Yáñez, María José. 25 de abril de 2016. [Comentario en un blog]. Recuperado de <<http://patchworkymanualidadesdeana.blogspot.com.ar/2016/04/bolsas-para-la-ropa-interior.html>>

8 Valenzuela, Andrea. 11 de mayo de 2015. [Comentario en un blog]. Recuperado de <<http://los-mejores-trucos-de-stardoll-dani.blogspot.com.ar/2015/05/preguntas-respuestas-muy-buenas.html>>

(9)

entonces yo sola me fui/ caminando/ todo lo que es la Lagunilla [ME-293-13M-07, turno 179]. (Lastra y Butragueño, 2016, 283)

Una cuantificación similar en una PdR es insostenible dado que genera, o bien emisiones inaceptables, o bien la estructura deja de ser una PdR para ser una construcción copulativa no expansiva. Obsérvense los ejemplos en (10).

(10)

- a. *Toda la que vino fue la gente.
- b. Todo lo que tomé ayer fue un café [*PdR/equivalente a “solo tomé un café”]

En octavo lugar, estos autores describen la dispersión social de la forma y encuentran que, si bien la variable sociolingüística “nivel de estudios” no es significativa, sí lo son las de género y edad. Sin embargo, sería esperable que las PdR presentaran una distribución en términos de registro o distribución de la información, pero no una distribución sociolingüística.

Finalmente, hay una diferencia clave entre las PIR y las PdR a la que no se ha atendido: el hecho de que ninguna de las variantes de una PdR propone el verbo cópula *ser* inmediatamente después del relativo. Esta secuencia en efecto ocurre en las PdR, pero solo cuando el elemento escindido es un atributo. Véase (11).

(11)

- a. Lo que *es* Juan es alto
- b. Juan *es* alto

Se puede ver en (11) que el verbo *ser*, adyacente a *lo que*, no es parte de la estructura expandida, sino de la versión contraída (11b). Al mismo tiempo, esta combinación no es privativa de las PdR; cualquier cláusula subordinada sustantiva en la que el relativo cumple la función de predicativo subjetivo puede presentar esta estructura.

(12)

se educó muy bien / ella / la verdad que / bueno se casó tiene hijos y nietos
y / qué sé yo y este / está bien / eh salió bien la gurisa / para / dentro de
lo que es esta sociedad ¿no? [MONV_M32_032]

En suma, 9 de las 14 características expuestas para las PIR contradicen la hipótesis de la PdR. Ante una situación similar, Cifuentes Honrubia refiere chistosamente al comentario de una compañera de trabajo: Si tenemos una cabra que no cumple ninguno de los requisitos de las cabras, no es una cabra, es una vaca (Cifuentes Honrubia, 1999, 46).

3. *LO QUE ES* UN MD

Si *lo que es* no es una PdR, retomando el apartado anterior, de esto no se desprende automáticamente que sea un MD. En ese apartado me propongo justificar la inclusión de *lo que es* en esta categoría.

Para comenzar, Martín Zorraquino y Portóles Lázaro han definido a los MDs como

unidades lingüísticas invariables [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional -son pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (1999, 4057).

Veamos cómo se ajusta *lo que es* a esta definición.

3.1. Invariabilidad

Los MD proceden de la evolución de una serie de sintagmas que perdieron sus posibilidades flexivas, combinatorias y su significado conceptual. Por ello, son unidades invariables. Se admite, no obstante, que no todos los MDs están igualmente gramaticalizados (Íbid, 4060).

En el caso de *lo que es*, la tendencia al presente y la concordancia no categórica referida podría ser indicio de que esta construcción está en proceso de gramaticalización. Este asunto deberá ser respaldado por un estudio diacrónico pero, en el plano de lo sincrónico, he dado con un ejemplo como (13).

(13)

DAT // es un eh tipo un coso que te ayuda a ir progresando a *lo que es el tema de obra* / a *lo que* nosotros no somos obreros [MONV_H11_035]

Este fragmento contiene una secuencia yuxtapuesta con la que el informante detalla la ayuda que el DAT (Departamento de Apoyo Técnico) le ofrece (*a ir progresando, a lo que es el tema de obra, a lo que nosotros no somos obreros*). Como se puede observar, en el tercer miembro de la secuencia, la construcción pierde su elemento flexivo, volviéndola aún más invariable y permitiendo que anteceda a una cláusula. Este ejemplo es único; aún así, es un comportamiento que más difícilmente se da cuando la dependencia es de nivel oracional.

Otro posible indicio de gramaticalización es la existencia de casos de categorización dudosa como (14).

(14)

a. y empezás a, yo por ahí ¡pha! empezás a como a pensar en *todo lo que fue* tu vida con él ¿no? // este, igual me acuerdo que tampoco quise pensar demasiado ¿no? [MONV_H12_006]

b. y empezás a, yo por ahí ¡pha! empezás a como a pensar en *como fue* tu vida con él ¿no?

Aquí, el informante está refiriendo a las características de la vida con su padre, por lo que la construcción *lo que fue* funciona de manera atributiva.

Nuevamente, se trata de un ejemplo único pero resultará interesante atender a este tipo de situaciones en un corpus ampliado.

3.2. Ausencia de función sintáctica

Lastra y Butragueño (2016) han defendido, en el inciso (e), que el dominio de esta construcción es oracional. Sin embargo, se observa en los ejemplos (15) - (18) un salto hacia el discurso.

(15)

pero *lo que es* / tablados y Teatro de Verano / es muy poca gente la que sale [MONV_H11_035]

(16)

de hecho ahora / ahora están haciendo todo un tema de la sanitaria probablemente te hayas enterado / todo *lo que es* zona Cerro / capaz que escuchaste no sé [MONV_H21_043]

(17)

o cualquier cosa / y estábamos hasta / *lo que era* verano hasta las doce de la noche [MONV_H21_043]

(18)

yo te empiezo a decir / bueno / cerramos los ojos / nos aflojamos / sentimos una luz / que nos invade / sí / que entre por nuestro <ininteligible/> se abre

y entre esa luz y lo ilumina [...] todo *lo que es* la mente / entonces claro / tú estás atenta a aquello que yo te voy diciendo [MONV_M22_022]

Tanto en (15), ya mencionado en (3), como en (16) y (17), se puede observar que el consecuente introducido por la construcción no constituye un actante de los sucesos que narra, ya que carece de la preposición *en* que los introduciría como actantes temporales o espaciales. (18) es un caso aún más interesante dado que la construcción y su consecuente no son actantes de la cláusula precedente ni de la subsecuente.

Sumado a lo anterior, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) han trazado, además, una serie de propiedades relacionadas a la movilidad, la independencia prosódica, los modificadores, los complementos, la coordinación, la negación y la PdR.

3.3. Movilidad

Los MD, al no estar integrados en la oración, pueden con frecuencia aparecer en diferentes posiciones. La movilidad, no obstante, tiene sus restricciones. Un marcador no se puede situar entre el núcleo y sus adyacentes específicos, por ejemplo. Asimismo, existen MDs que casi siempre aparecen encabezando su miembro discursivo (1999, 4063). Esto es lo que sucede con *lo que es*, el cual, a su vez, presenta una tendencia a ocurrir en posición prenominal. Esta posición prenominal también es una tendencia de otros marcadores de concreción, como se mencionará en el apartado 5.

3.4. Independencia prosódica

En general, los MDs “se encuentran limitados [...] por la entonación”, según lo entienden Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999, 4064). Aún así, un trabajo de Fernández Bernárdez (1994-1995), comentado por Martín Zorraquino y Portolés Lázaro en el texto citado, encuentra que los marcadores de ejemplificación suelen presentarse como unidades fónicas independientes, pero no se comportan de manera homogénea. Sostiene que:

Algunos siempre lo son [independientes]. Otros, pueden serlo o no, sin que este rasgo afecte en general a su significado [...]. No obstante, existen casos en que el hecho de que el marcador *por ejemplo* vaya entre pausas, o no, es pertinente. Además, aunque no se confirme en todos los casos, el marcador *como* puede variar de significado si va precedido de pausa o no (Fernández Bernárdez, 1994-1995, 140).

Si esto no ha impedido la incorporación de los marcadores de ejemplificación como MD, no veo por qué debería impedir la incorporación de *lo que es*.

Adicionalmente, he hallado en mi cuerpo de datos tres casos en los cuales *lo que es* presenta algún tipo de suspensión que despega a la construcción del resto de la frase y ninguna PdR que se comporte del mismo modo. Véase (3) más arriba, donde se observa una pausa breve después de la construcción, y (19) y (20) a continuación.

(19)

yo estoy en comisión de obra que se encarga de<alargamiento/> de **todo lo que e<alargamiento/>s** los gas <palabra_cortada/> la la parte de de<alargamiento/> o<alargamiento/>bra [MONV_H11_035]

(20)

que sé yo ¿no? / no le doy mucho tiempo para mis cosas / por ejemplo yo soy una persona muy espiritua<alargamiento/>l entonces / me gusta mucho **lo que es eh / música / meditar** [MONV_M22_022]

En suma, *lo que es* no se comporta de manera diferente a aquellos marcadores de ejemplificación, que pueden ser unidades fónicas independientes o no.

3.5. Modificadores, complementos, coordinación, negación y PdR

Los MDs no reciben, en líneas generales, especificadores y adyacentes complementarios. Tampoco se pueden coordinar entre sí, a menos que se sitúen en inciso. Por último, no pueden ser negados ni se pueden destacar por medio de una PdR. Estas cuatro condiciones se cumplen con *lo que es*:

(21)

- a. **Lo que es* de pronto la casa se llovió toda.
- b. **Lo que es* y además la casa se llovió toda.
- c. *No *lo que es* la casa se llovió toda.
- d. *Es *lo que es* lo que se llovió toda la casa

Martín Zorraquino y Portolés Lázaro han aceptado que *mirá* se comporta como una partícula discursiva y que se ajusta, en general, a las propiedades establecidas:

No admiten ningún tipo de complementación (**mira esto*; **mira allí*; **mira de reojo*, etc.) y solo esporádicamente comparecen con el sujeto (*mira tú*; *mirá vos*; *mire usted*, etc.) o con un vocativo que se refiere a este (*mira, Ana*; *mire, don Pedro*, etc.); tampoco admiten la negación (el tipo de construcción *no mires*, *no miréis*, etc., no representa al marcador), etc. En cambio, estas partículas pueden muy bien ser moduladas por medio de la entonación (1999, 4181).

Aunque las pruebas aplicadas no han sido exactamente las mismas, *lo que es* también se ajusta de manera general a las propiedades y debería incluirse como MD.

4. *LO QUE ES* CUMPLE LA FUNCIÓN DE UN MD DE CONCRECIÓN/EJEMPLIFICACIÓN

Rechazada la clasificación de *lo que es* como PdR y defendida su inclusión como MD, en este apartado retomaré la idea de que la construcción *lo que es* puede ser parafraseada mediante *por ejemplo*, entre otros. La posibilidad de paráfrasis sugiere, pues, que la construcción equivale a lo que Martín Zorraquino y Portolés Lázaro llamaron operadores de concreción y que, según estos autores, “presentan el miembro del discurso que los incluye como una concreción o ejemplo de una expresión más general” (1999, 4142). Un ejemplo de *lo que es* funcionando de esta manera es (22[2]), previamente referido, y (23) a continuación.

(22[2])

y planificás lo que vas a hacer / las escenas de la la parte de obra / eh / *lo que es* canciones / música / coros y todo [MONV_H11_035]

(23)

- a. por ejemplo lubolos se caracteriza más por / *lo que es* la tradición / negra / *lo que es* el gramillero *lo que es* escobero todas esas cosas [MONV_H11_035]
- b. por ejemplo lubolos se caracteriza más por / *lo que es* la tradición / negra / *por ejemplo* el gramillero, *por ejemplo* escobero todas esas cosas

En (22[2]) “canciones, música, coros y todo”, secuencia introducida por *lo que es*, son ejemplificaciones de “la parte de obra”. En (23) se observa lo mismo con “gramillero” y “escobero”, que son ejemplificaciones de la tradición negra.

También se ha mencionado previamente el hecho de que la construcción puede ser reemplazada por formas como *en lo que respecta a*, etc., función topicalizadora a la que Martín Zorraquino y Portolés Lázaro no hacen referencia. Errázuriz Cruz, por su parte, los clasifica como marcadores con valor de inicio porque “manifiestan una visión prospectiva y de apertura hacia el acto enunciativo que introducen; controlan el comienzo de un acto discursivo; corresponden a enlaces con valor de topicalización” (Errázuriz Cruz, 2012, 103). Obsérvese (24) para un ejemplo de *lo que es* introduciendo el tópico.

(24)

- a. eeh / bueno / yo creo que / confío de alguna manera en *lo que son* los organismos de control / la DINAMA por ejemplo / [MONV_M13_003]

Aquí, *lo que son* precede a la categoría genérica “los organismos de control”. Aunque en este caso el reemplazo por *en lo que respecta a* da como resultado un enunciado inaceptable (*confío de alguna manera en lo que respecta a los organismos de control), la relación general/particular se pone de manifiesto, ya que el elemento ejemplificador, DINAMA (Dirección Nacional de Medio Ambiente), aparece seguido del MD de concretización más canónico, “por ejemplo”.

Esta doble función tematización/concretización, que podría parecer inicialmente contradictoria, ya ha sido observada por Fernández Bernárdez en formas más canónicas de la ejemplificación.

Cuando el ejemplo es un tema [...] el marcador actúa como tematizador [...] Pero cuando el ejemplo no es un tema, el marcador focaliza un segmento del enunciado con la finalidad de concretar o especificar algo que se ha dicho anteriormente (1994-1995, 127-128).

Otro estudio sobre operadores de concreción en el español hablado de Caracas encuentra que, en 50 de los 242 casos analizados de *por ejemplo*, el elemento de concreción posee una función topicalizadora (González Díaz, 2013, 75).

Hay un tercer tipo de función mencionada por Lastra y Butragueño (2016). Ellos hacen notar que las PIR, aún siendo focales, “[s]uelen presentarse sin contraste [...] pero cuando lo presentan suelen recurrir a elementos espacio-temporales” (281). A continuación, un ejemplo de los autores que presenta contraste espacial y uno de mi cuerpo de datos con contraste temporal.

(25)

me subo al metro y hasta Pantitlán [...] sí/ pues <-ps> se va casi todo *lo que es* Circuito Interior. (Lastra y Butragueño, 2016, 277)

(26)

no todo el año no // depende de cuando arrancan [a ensayar las comparsas] junio agosto todas eso / todas esas fechas / ahora más porque estamos más cerca de *lo que es* el carnaval [MONV_H11_035]

Esta función contrastiva, nuevamente, no se aleja del comportamiento normal de los MD de ejemplificación: González Díaz (2013) ha cuantificado, solo para *por ejemplo*, 27 usos contrastivos de 242 casos estudiados.

Por otra parte, lo que sucede, tanto en (25) como en (26), es que la construcción *lo que es* recorta una porción menor dentro de un marco espacial o temporal mayor, o bien destaca el marco frente a su porción. En (25), por ejemplo, Pantitlán es una estación de metro en la Ciudad de México, desde la cual se puede observar el Circuito Interior Bicentenario, que es una vía de circunvalación que rodea el primer cuadro de la capital mexicana. En (26) *lo que es* destaca un período temporal específico (el carnaval) en el que las comparsas ensayan. Este período se recorta dentro de un marco temporal más general, “todo el año”. En (27), se observa un caso de contraste espacial en el que, a diferencia de (25), *lo que es* precede a la porción y no al dominio mayor: “la escuela” está contenida dentro de “barrio”.

(27)

el barrio me encantó / pero *lo que era* la escuela no [MONV_H21_043]

Por último, algunos de los casos de *lo que es* aparecen sin un elemento generalizador aparente, como en (28).

(28)

Les enseñan más de chico a *lo que es* números / letras todas esas cosas / entonces / a la actividades que hacen / escriben dibujan todo / van aprendiendo más [MONV_H11_035]

Estos casos pueden quedar también comprendidos dentro del universo de la ejemplificación. Fernández Bernárdez ha dicho que en las situaciones en las que hay un ejemplo pero no hay un término general hay una presuposición pragmática: “asumimos un término general al que se ejemplifica” (1994-1995, 116).

5. REFLEXIONES FINALES: GRAMÁTICA DE LA APLICACIÓN

Como se pudo observar, la hipótesis del MD de concreción comparte un gran número de rasgos con la de las PIR⁹. El Cuadro 2 expone los rasgos

9 Hay tres rasgos enunciados por Lastra y Butragueño (2016) para las PIR que no comparto, como se desprende del análisis expuesto. Los primeros dos son el alcance oracional de la construcción (e) la explicitud del correferente y la relación predicativa entre *lo que es* y el consecuente (d): sostener que *lo que es* es un MD presupone, necesariamente, que el alcance es extraoracional; por la misma

asignados por Lastra y Butragueño a las PIR (Lastra y Butragueño, 2016) y cuáles de ellos son compartidos por los MDs en general o por los MDs de concreción en particular.

Cuadro 2. Comparación de los rasgos propuestos por Lastra y Butragueño (2016) con los rasgos de los MDs en general y de los MDs de concreción en particular

Rasgos de las PIR	Rasgos de los MDs
La invariabilidad de <i>lo que</i> . La concordancia no categórica entre el verbo débil y el consecuente. La tendencia al presente en el verbo débil	Los MD son unidades invariables. Se admite, no obstante, que no todos los MDs están igualmente gramaticalizados (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4060).
El carácter no extraíble del consecuente, es decir, que el consecuente no puede ser destacado por una PdR	Los MDs no se pueden destacar por medio de una PdR por tratarse de unidades no integradas en la oración (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4067).
El papel de la negación: es posible en la oración principal pero no dentro de la PIR	Los MDs no pueden ser negados (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999, 4067).

razón, *lo que es* no puede establecer una relación predicativa (oracional) con el consecuente. El tercer rasgo es la naturaleza referencial de *lo* (inciso [c]) puesto que, desde la perspectiva del MD, *lo* ha perdido sus rasgos sintáctico-semánticos en favor de la función pragmatolingüística. Por otra parte, no he confrontado los MDs de concreción con las características de las PIR propuestas por Lastra y Butragueño que no han sido mencionadas por la literatura sobre los MDs en general ni sobre los MD de concreción en particular; estos son: la modulación de la fuerza ilocutiva por parte de algunas PIR (k) y el carácter objetival del correferente (b). Sobre el segundo, sí he dado con ejemplos (ver [7] supra) que lo contradicen. No descarto, empero, que se pueda dar cuenta de ellas desde la mirada aquí propuesta. En tercer lugar, no he considerado los rasgos negativos, como el inciso (i) (la *improbabilidad* de que la construcción reciba prominencia prosódica) y el (l) (naturaleza *no epistémica* y *no evidencial* de las PIR).

Cuadro 2. (Cont.) Comparación de los rasgos propuestos por Lastra y Butragueño (2016) con los rasgos de los MDs en general y de los MDs de concreción en particular

Rasgos de las PIR	Rasgos de los MDs de concreción
Posición consecuente del correferente y carácter de frase nominal	Sobre <i>como</i> , Fernández Bernárdez dice que “precede siempre al segmento ejemplificador: carece de movilidad. Además, el ejemplo suele estar formulado como un sintagma nominal” (Fernández Bernárdez, 1994-1995, 121).
El carácter comúnmente aseverativo de los actos de habla en los que se instalan las PIR	Fuentes Rodríguez estableció que los marcadores de ejemplificación se distinguen de acuerdo con los diferentes tipos de modalidad oracional que permiten: <i>por ejemplo</i> puede combinarse con cualquier modalidad, frente a <i>así</i> que se utiliza con más frecuencia con declarativas (Fuentes Rodríguez, 1987, 190).
La existencia de PIR prototípicas y PIR periféricas: las PIR casi siempre son prescindibles (PIR prototípicas), en contraste con las que no cumplen con criterios de eliminabilidad (PIR periféricas)	Fernández Bernárdez sostiene que la elisión de una forma de ejemplificación puede indicar que los casos expuestos son los únicos ejemplos posibles; la ausencia también puede suponer la imposición brusca de un tema en lugar de una propuesta; en tercer lugar, la presencia/ausencia a veces determina la oposición de «ejemplificación» frente a adición, entre otras razones (Fernández Bernárdez, 1994-1995, 113-115).
La función informativa de las PIR: refieren al foco en el 88.2% de los casos, pero que también pueden “desempeñar cualquier función informativa” (2016: 275)	González Díaz encontró que 100 de los 242 casos analizados de <i>por ejemplo</i> presentan un valor focalizador y que en 50 de los 242, el elemento de concreción posee una función topicalizadora/ tematizadora (González Díaz, 2013, 75).
La equivalencia entre las PIR y <i>lo que tiene que ver con</i> o <i>lo que se refiere a</i> , sugerida por Lastra y Butragueño en el inciso (h)	Esto pone de manifiesto una gran relación semántica de las PIR con los MDs de topicalización. Ya hemos hablado de la doble función de los MDs de ejemplificación.

Cuadro 2. (Cont.) Comparación de los rasgos propuestos por Lastra y Butragueño (2016) con los rasgos de los MDs en general y de los MDs de concreción en particular

Rasgos de las PIR	Rasgos de los MDs de concreción
El papel de la cuantificación: cierto número de casos presentan un cuantificador, casi siempre <i>todo</i> .	Si bien no he encontrado ejemplos de cuantificación en marcadores de concreción, sí existe en construcciones como <i>en lo que respecta a, lo que tiene que ver con, etc.</i>
La naturaleza <u>habitualmente</u> no contrastiva de las PIR. Cuando presenta contraste, suelen recurrir a elementos espacio-temporales.	González Díaz ha cuantificado, solo para <i>por ejemplo</i> , 27 usos contrastivos de 242 casos estudiados (González Díaz, 2013, 75).

Dado el alto grado de coincidencia entre ambas descripciones, quisiera, en último lugar, hacer una breve reflexión sobre por qué esta diferencia va más allá de un problema ontológico y se constituye como un problema para la aplicación.

Como dijimos, para Corder no existe una sola gramática observacionalmente adecuada (Corder, 1982 [1981], 59). Un estudio empírico como el trabajo de Lastra y Butragueño ya mencionado es observacionalmente adecuado: se describe la construcción mediante rasgos advertibles y mensurables. El problema comenzará en el momento en que se quiera aplicar el contenido en la enseñanza ELE, pues ¿cómo pedagogizar los 14 incisos propuestos para las PIR? O bien, ¿cómo hacer de la descripción genérica de la función (las PIR refieren al foco) una descripción ELE operativa? Entender *lo que es* como un marcador de concreción vuelve la construcción más “enseñable”.

A esta búsqueda teórica de una explicación que no sea solo empírica, sino que tenga su atención crítica puesta al servicio de la aplicación es a lo que he dado en llamar Gramática de la Aplicación.

6. CONCLUSIONES

Se ha demostrado, para este corpus, que la construcción *lo que es* se comporta como un MD, más específicamente un marcador de concreción.

Hasta el momento, la literatura ha partido de la premisa de que *lo que es* es una PdR y se la ha comparado con otras construcciones con *lo que*. El trabajo más minucioso les corresponde a Lastra y Butragueño (2016), quienes describen este fenómeno, que han llamado PIR, detallando 14 características que, en ocasiones, también son compartidas por otras estructuras con *lo que*. Sin embargo, son 9 los atributos que las PIR no comparten con las PdR: En las PdR, el pronombre relativo no es invariable como en las PIR; en las PdR, el elemento escindido no es de carácter predominantemente objetivo; en las PdR, el constituyente escindido es extraíble y en las PIR no; en las PdR, el pronombre relativo no es equivalente a *tener que ver con*, etc.; las PdR presentan mayor concordancia que las PIR; las PdR no presentan una tendencia al presente como las PIR; las PdR no son cuantificables; las PdR presumiblemente no presentan una distribución social como las PIR; ninguna de las variables de las PdR propone el verbo cópula inmediatamente después del relativo.

Al mismo tiempo, *lo que es* se asemeja a los MDs en general y a los de concreción en particular: Los MDs también presentan diferentes grados de gramaticalización, no pueden ser destacados por una PdR ni ser negados, hay MDs de concreción cuyo correferente aparece en posición pospuesta y es de carácter nominal, hay MDs de concreción que ocurren comúnmente en enunciados aseverativos y hay casos en los que la marca de ejemplificación puede ser elidida, generando cambios en el significado; los MDs de concreción, aunque suelen referirse al foco, también pueden ser topicalizadores y ser de naturaleza contrastiva y no contrastiva. Puesto que *lo que es* se ajusta, en general, a las propiedades establecidas para los MDs, considero pertinente incluir la forma en esta categoría.

Por último, concluir que *lo que es* no es una PdR sino un MD no es simplemente un desacuerdo ontológico; es una búsqueda teórica de una explicación que, además de empírica, esté al servicio de la aplicación y que he llamado Gramática de la Aplicación.

Será un trabajo para el futuro, pues, comparar *lo que es* con otros marcadores discursivos de concreción para analizar qué es lo propio de esta forma en oposición a otros marcadores de concreción/ejemplificación, entender por qué es una forma útil para reforzar contraste, determinar marcas sociolingüísticas, etc.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI ed., 2002(1975).

- Carbonero Cano, Pedro. “Las Construcciones con ‘lo que’ y su Uso en el Habla de Sevilla”. In: *Sociolingüística Andaluza 12. Identidad Lingüística y Comportamientos Discursivos*, 1, 2001, 63-98.
- Castañeda, Alejandro; Melguizo Moreno, Elisabeth. “Querían dormirlo, se ha dormido, está durmiendo. Gramática cognitiva para la presentación de los usos del *se* en clase de ELE”. In: *Mosaico*, 18, 2006, 13-20.
- Cifuentes Honrubia, José L. “Bases sintácticas y bases semánticas de la inacusatividad en verbos de movimiento”. In: *Revista de investigación lingüística*, 2(2), 1999, 37-72.
- Corder, Stephen P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1982(1981).
- Errázuriz Cruz, María C. “Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios”. In: *Perfiles educativos*, 34(136), 2012, 98-117. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200007&lng=es&tlng=es>. Consultado el 1 de julio de 2019.
- Fernández Bernárdez, Cristina. “Marcadores textuales de ‘ejemplificación’ textual”. In: *E.L.U.A.*, 10, 1994-1995, 103-144.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar, 1987.
- Fundéu BBVA. “Lo que es, construcción innecesaria”. Disponible en: <www.fundeu.es/recomendacion/lo-que-es-construccion-innecesaria-1070>. Consultado el 1 de junio de 2019.
- González Díaz, Consuelo. “Uso de *por ejemplo*, *por lo menos*, *de repente* y otros operadores de concreción en el español hablado de caracas”. In: *Boletín de Lingüística*, 25(39-40), ene-dic 2013, 61-91.
- Lastra, Yolanda; Butragueño, Pedro M. “Allá llega a lo que es el pueblo de San Agustín: El caso de la perífrasis informativa con lo que es en ‘el corpus sociolingüístico de la Ciudad de México’”. In: *Lingüística y Literatura*, 69, 2016, 269-293.
- Martín Sánchez, Miguel A. “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. In: *Tejuelo*, 8, 2010, 59-76.

- Martín Zorraquino, María A.; Portolés Lázaro, José. “Los marcadores del discurso”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.). *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 4215-4244.
- Moreno Cabrera, Juan C. “Las funciones informativas. Las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.). *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 4245-4302.
- Pérez Álvarez, Bernardo E. “Funciones oracionales y discursivas de la construcción lo que”. In: Bogard Sierra, Sergio (ed.). *Del léxico al discurso. La construcción gramatical del sentido en español*. México: El Colegio de México, 2014, 71-98.

O passado da
língua no cinema:
um estudo
diacrônico do
pretérito perfecto
na variedade
bonaerense

Leandro Silveira de Araujo
Laura de Oliveira Coradi

Recebido em: 30 de agosto de 2019
Aceito em: 17 de novembro de 2019

Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista. Líder do “Núcleo de Estudos da Norma Linguística” - NormaLi (CNPq/UFU).
Contato: araujoleandrosilveira@gmail.com

Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Atualmente, é professora substituta do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Uberlândia.
Contato: lauracoradi@gmail.com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Pretérito Perfeito; Espanhol portenho, Variação linguística; Mudança linguística; Filme.

Resumo: A carência de pesquisas centradas no estudo diacrônico do espanhol portenho e sobre a história dos usos do pretérito perfecto simple (PPS) e pretérito perfecto compuesto (PPC) na Argentina salientam a relevância deste estudo. A partir da comparação de filmes argentinos de dois momentos históricos, separados por um intervalo aproximado de sessenta anos – (a) 1958 (*Rosaura a las diez*) e (b) 2013 (*Corazón de León*) – observamos o uso do PPS e PPC e quais fatores poderiam estar por detrás de sua variação. A seguinte pergunta auxiliou o desenvolvimento da pesquisa: Qual é a diferença no uso do PPS e PPC nos dois cronoletos analisados? Verificamos que, apesar da predominância do uso da forma simples, a forma composta não está excluída do uso no espanhol argentino. Ademais, as duas formas assumem valores distintos dos entoados por manuais prescritivos da Língua Espanhola, ou seja, além do valor de passado absoluto, nota-se o uso do PPS com valor de antepresente. Igualmente, o PPC ocorreu no passado, com valor de passado absoluto, para além do uso com valor de antepresente.

Keywords: *Preterito Perfecto*; *Porteño* Spanish; Linguistic variation; Linguistic change; Movie.

Abstract: The lack of research on diachronic study of porteño Spanish and reports about the history of the pretérito perfecto simple (PPS) and pretérito perfecto compuesto (PPC) uses in Argentina highlight the importance of this study. Thus, comparing movies from two historical moments – a sixty years interval, approximately– (a) 1958 (*Rosaura a las diez*) and (b) 2013 (*Corazón de León*) – we observed if there is some alteration in the use of the tenses and what factors could be generating this variation. In this way, this question has helped us in the research: What is the difference in the use of the PPS and PPC in the two generations analyzed? We have noted that despite the predominance of the use of simple form, PPC is not excluded from Argentinean Spanish. Moreover, both forms assume different values from those found in prescriptive manuals of Spanish, that is, in addition to the absolute past value, the use of PPS with ante present value has been noted. Likewise, PPC occurred with absolute past value, in addition to the ante present value.

INTRODUÇÃO

Sejam quais forem os interesses que possam impulsionar o estudo da linguagem, parece que sempre haverá um pressuposto comum entre eles: “as línguas não existem sem as pessoas que as falam” (Calvet, 2002, 12). Considerando as diferenças dos indivíduos de uma sociedade, torna-se mais fácil compreender a natureza heterogênea da linguagem, haja vista que a sua dinamicidade, variabilidade e mutação respondem ao comportamento observável nas interações sociais. Chambers (2003, 148) explica-nos que “a classe social a que pertencemos impõe-nos algumas normas de comportamento e as reforça graças à força do exemplo das pessoas com que nos associamos com maior proximidade”.

A Sociolinguística, disciplina que “define seu objeto de estudo como o recurso mais rico e mais complexo para a comunicação humana, usado pela mente humana a fim de conseguir as formas de organização social e cultural que existem nas sociedades humanas” (Lavandera, 1984, 156) compreende que toda aproximação analítica da linguagem deve considerá-la dentro do âmbito da “comunidade de fala” – o que, para Labov (2008), corresponde a “um grupo de falantes que compartilham um conjunto de atitudes sociais frente à língua”.

Na interação com falantes da mesma comunidade, o indivíduo faz uso de traços linguísticos que estão em variação e em processo de mudança linguística. É diante desse pressuposto teórico que nos propomos a observar os usos dos *pretéritos perfecto simple* (PPS - *escribí*) e *compuesto* (PPC - *he escrito*) em dois momentos históricos, separados por um intervalo de quase

60 anos, na variedade bonaerense. Repousa sobre esse objetivo o fato de que desde sua origem, ainda na língua latina, o *perfecto compuesto* estabelece uma relação de competição com o *perfecto simple* (Araujo, 2017, 2018; Araujo; Berlinck, 2013) – como exploraremos mais adiante.

Tendo em vista que nenhuma alteração na língua acontece no vácuo, mas num tempo e lugar específicos (Labov, 2008), percebemos que a variação e a mudança se relacionam com fatores de diferentes ordens, tais como origem geográfica, étnica, faixa etária, sexo, profissão, classe social, grau de instrução, situação de enunciação, entre outros. A fim de atender aos interesses deste estudo, observamos fundamentalmente o eixo do tempo, no qual o comportamento da linguagem é estudado através da comparação de diferentes cronoletos.

Conforme nos explicam Weinreich, Herzog e Labov (2008, 122), a mudança na língua “se dá (1) à medida que um falante aprende uma forma alternativa, (2) durante o tempo em que as duas formas existem em contato dentro de sua competência, e (3) quando uma das formas se torna obsoleta”. Naturalmente, a análise do processo ocorrido até a mudança linguística revela-nos a existência de variações, por isso esses teóricos afirmam que “uma mudança linguística começa quando um dos muitos traços característicos da variação na fala se difunde através de um subgrupo específico da comunidade de fala” (2008, 124).

Voltando-nos para o uso dos pretéritos no espanhol, analisamos alguns estudos descritivos/prescritivos da língua espanhola e identificamos algumas afirmações questionáveis em relação ao uso do *pretérito perfecto*,

em suas formas simples e composta, tais como: (i) a forma composta é muito mais frequente na Espanha que na América – como se tratassem de dois blocos homogêneos (Cartagena, 1999; Moreno de Alba, 2000); (ii) a forma composta é somente usada para expressar o valor de antepresente, isto é, a ação terminativa é posta num trecho temporal que também inclui o momento de fala (Alarcos Llorach, 2005, 166). Em comum, afirmações muito generalistas que pouco representam a realidade do uso das formas verbais nas muitas variedades da língua.

Por outro lado, estudos levados a cabo por Schwenter (1994), Gutiérrez Araus (2001), Araujo (2009, 2013, 2017), Jara Yupanqui (2009), entre outros, vêm demonstrando que o uso das formas do *pretérito perfecto* no espanhol envolve questões mais complexas frente às simples comparações entre ocorrência de formas em pontos isolados. Isso se dá, pois o espaço, o gênero discursivo, a idade e sexo dos falantes, entre outros fatores, determinam o uso das formas.

Por conta desse complexo grupo de fatores imbricados na variação do uso das formas do pretérito perfecto, optamos por observar o aspecto diacrônico da variação no uso do *perfecto simple* (PPS) e do *perfecto compuesto* (PPC) na variedade portenha. Portanto, observamos as diferenças nos usos dessas formas em diálogos de dois filmes argentinos, separados por um intervalo de quase 60 anos: *Rosaura a las diez* (1958) e *Corazón de León* (2012).

O interesse pela análise histórica justifica-se porque, tanto na língua espanhola como em outras línguas românicas, a forma composta vem sofrendo um processo de mudança (gramaticalização), como apontam os

estudos de Alarcos Llorach (1972), Harris(1982), e Araujo (2017, 2018). Além disso, nota-se uma carência de estudos diacrônicos sobre o espanhol portenho e, fundamentalmente, sobre a história do *pretérito perfecto* na Argentina. Por conseguinte, esperamos contribuir para a descrição da língua no cinema, alçando a sua importância para estudos linguísticos sincrônicos e diacrônicos – privilegiando as características próprias da oralidade em enunciados gerados nesse domínio discursivo.

Por tomarmos material cinematográfico como *corpus* de análise, não podemos deixar de mencionar a importância do cinema na identificação social e cultural de uma comunidade, isso porque figuram nos filmes costumes de um povo sócio-historicamente determinado. Se concebemos a produção cinematográfica como “espelho” social (incluindo, evidentemente, os fatos linguísticos), podemos ponderar sobre o comportamento discursivo dos personagens falantes e, desse modo, será possível analisar as características linguísticas próprias do momento em que o filme foi produzido.

É importante reiterar que somos conscientes de que a variedade linguística presente no cinema pode passar por um processo de revisão (roteiro) que implique um nível de monitoramento linguístico. Contudo, parece-nos que ainda assim o roteirista – motivado pelo desejo de reproduzir uma realidade empiricamente comprável e, desse modo, criar uma atmosfera de identificação com seu enunciatário – vale-se de uma variedade linguística próxima ao vernáculo.

Desse modo, acreditamos que o uso do cinema pode ser também uma contribuição metodológica para os estudos em Linguística Histórica, pois

abrimos mão do típico *corpus* escrito – haja vista que os dados orais antigos dificilmente se conservam – e passamos a observar um material linguístico histórico próprio da oralidade.

Contudo, antes de introduzirmos a análise dos dados, descreveremos, na seção seguinte, como algumas gramáticas da língua espanhola definem o uso do PPC e do PPS.

1. REVISÃO DA NORMA GRAMATICAL

A fim de proceder à análise da temporalidade verbal no cinema argentino, iniciamos a reflexão sobre a expressão do passado em espanhol recuperando o tratamento dado por algumas gramáticas às formas do *pretérito perfecto*. Assim, visamos apresentar os valores canonicamente atribuídos ao PPC e ao PPS. Por sua vez, espera-se que os dados analisados nos filmes refutem ou corroborem o que é apresentado nas gramáticas.

1.1 Gramática de la Lengua Castellana, de Andrés Bello (2004 [1847])

Bello (2004 [1847]) denomina a forma simples de *pretérito*, que significa a anterioridade do atributo ao ato da palavra (BELLO, 2004) – o que chamaremos de **passado absoluto**. Conforme a característica aspectual da base verbal, pode-se observar uma situação que chega à sua perfeição e expira ou que subsiste durando. Para o autor, encontramos o primeiro comportamento em verbos desinentes(télicos), e o segundo em verbos permanentes (atélicos) –, tal qual representam os enunciados (1) e (2), respectivamente.

- (1) *29 de enero. María Jesús Rufas, de 74 años, murió asesinada en su chalé de Calviá (Mallorca).*¹
- (2) *La fuerte explosión se oyó en toda la ciudad, y los residentes salieron a los balcones de sus hogares [...].*²

Por sua vez, o *Perfecto Compuesto*, denominado pelo autor como **antepresente**, envolve situações passadas que mantêm relação com algo que ainda existe. Esse é o caso de (3), em que a precipitação (*ha precipitado*) ocorre em um contexto temporal ainda existente (*hoy*) no ato de enunciação:

- (3) [...] *ni hoy se ha precipitado irremediabilmente en el infierno de una crisis sin esperanza.*³

O autor ainda alerta para a existência de um uso com valor psicológico, como em *ha muerto*, em que fatores emocionais do enunciador influenciam a permanência do luto ocasionado pela situação descrita. Por outro lado, se não há fatores emocionais envolvidos, opta-se pela forma simples, *murió*.

Em síntese, tem-se com a forma simples a expressão de anterioridade passada, sem qualquer relação com o presente (**passado absoluto**). Por sua vez, com a forma composta, tem-se a expressão de anterioridade presente,

1 Enunciado retirado da versão eletrônica do jornal espanhol *El País*, de 28/12/2011.

2 Enunciado retirado da versão eletrônica do jornal argentino *La Nación*, de 18/02/2016.

3 Enunciado retirado da versão eletrônica do jornal espanhol *El País*, de 26/04/2016.

isto é, com alguma relação como o momento da fala (**antepresente**), seja porque a referência temporal em que o evento descrito ocorreu ainda está vigente quando se enuncia, seja por uma relação psicológica.

1.2 Gramática didáctica del Español, de Leonardo Gómez Torrego (2007)

A *Gramática Didáctica del Español* afirma que o PPS expressa fatos ocorridos numa zona temporal anterior àquela em que se encontra o falante, e os apresenta como já terminados, isto é, com valor de **passado absoluto**. Desse modo, destacam-se duas características dessa forma verbal: a de expressar ações ocorridas em um segmento temporal anterior ao momento da fala e a de possuir um aspecto perfectivo, ou seja, o fim da ação é percebido antes do momento da enunciação. Em (4), o momento em que a ação ocorreu (*ayer*) já está terminado e o estado descrito (*estuvo*) também está concluído, uma vez que podemos supor que hoje *Juan* já não está em Ávila.

(4) *Juan estuvo ayer en Ávila*⁴.

Quanto ao *perfecto compuesto*, Torrego (2007) alega que o PPC também assume uma perspectiva de passado, mas que mantém relação com a zona temporal em que se encontra o interlocutor. Ou seja, as ações já estão terminadas, porém, diferentemente do PPS, o momento temporal em que elas ocorreram ainda não está encerrado (**antepresente**), podendo alcançar

4 Este e os demais exemplos apresentados foram coletados do próprio manual consultado.

o instante de fala e, até mesmo, ultrapassá-lo. Assim, em (5), a ação de *pasarlo mal* já ocorreu, contudo, o tempo (*este año*) ainda não acabou, o que permite envolver tanto o momento em que o indivíduo “*lo pasó mal*”, como a ocasião em que enuncia.

(5) *Este año lo hemos pasado mal.*

Assim como Bello (2004), também Torrego (2007) identifica o uso da forma composta expressando uma aproximação psico-temporal de fatos cronologicamente distantes, tal como em (6), em que, ainda que o momento da ação – a morte do pai – já esteja terminado quando o enunciado é proferido, o falante cria um tempo psicológico que engloba os momentos da ação e da enunciação em um único segmento. Desse modo, o interlocutor afirma que a morte do ente ainda é próxima psicologicamente e muito sentida.

(6) *Hace tres años que ha muerto mi padre.*

Outro uso do PPC apontado pelo autor relaciona-se à possibilidade de expressar a manutenção das consequências de uma ação. Conforme descreve, “a relação [temporal] com o presente do falante explica que, quando as consequências de uma ação se mantêm nesse presente, usamos também o *pretérito perfecto*.” (Torrego, 2007,150). Esse uso é exemplificado em (7), em que os estragos da tempestade (efeitos) são ainda sentidos e observados no momento presente.

(7) *La tormenta nos ha hecho mucho daño.*

Uma última possibilidade de uso seria a de expressar a ideia de futuro. Nesse caso, o falante percebe que as consequências da ação se manterão no futuro e por isso elege essa forma. Assim, em (8), o falante consegue expressar, com um tempo de passado, um valor futuro, implicando que em pouco tempo a atividade realizada pelo falante estará encerrada.

(8) *En un minuto he acabado.*

Em síntese, novamente encontramos o PPS relacionado à expressão de uma situação passada ocorrida numa concepção temporal encerrada no momento da enunciação (passado absoluto). Por sua vez, o PPC expressa um acontecimento passado relacionado com o presente, seja porque o momento em que dada situação ocorreu ainda está em vigor (antepresente), seja porque há uma relação de maior proximidade afetiva do evento passado distante (aproximação psico-temporal) ou de um evento num futuro próximo.

1.3. Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española, de la RAE (2010)

O *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* nomeia a forma composta de **antepresente**. Assim, atribui-lhe a função referencial do pretérito, envolta por uma perspectiva de presente. Afirma ainda que

o seu uso se dá em ações *durativas*. A gramática aborda de forma bem abrangente os valores do *Pretérito Perfecto Compuesto*, considerando os variados usos e a contribuição dos constituintes oracionais na composição de seus valores, como quando ocorre a opção pelo demonstrativo “*este*”, em (9), no qual o demonstrativo evidencia que o tempo de referência ainda não acabou.

(9) *En este año hemos avanzado mucho*⁵.

O manual destaca os valores de “interpretação prospectiva”, cujo uso expressa futuro, e de “reiteração”, em que um marcador temporal (*siempre*) enfatiza a manutenção da situação. Esses são os usos observados em (10) e (11), respectivamente:

(10) *Mañana a estas horas, ya han terminado ustedes.*

(11) *Siempre que nos han fastidiado.*

O valor de “experiência” refere-se à duração de um ato por um tempo incerto quanto ao momento de origem e o fim, uso ressaltado através de marcadores temporais como *últimamente*, *en estos tiempos*, *en estos días*, tal como se observa em (12):

5 Esse e os demais exemplos apresentados foram coletados do próprio manual consultado.

(12) *Así ha sido hasta ahora.*

Por sua vez, o “passado imediato” é exemplificado por meio de (13), em que se nota que o uso trata de ações mais recentes que incluem o momento de fala, podendo ter acontecido “no dia de hoje”. É muito utilizado em notícias jornalísticas.

(13) *Lo he visto hace un momento.*

Já sobre o valor “resultativo” é dito que ocorre em situações que implicam um resultado para o momento da fala, como em (14) e (15), em que se obtêm implicitamente informações resultantes do término da ação, já que, na primeira, o objeto está quebrado, e, na segunda, o sujeito está decepcionado.

(14) *El jarrón se ha roto.*

(15) *Me han decepcionado ustedes.*

Quanto ao *Pretérito Perfecto Simple*, assim como nos demais manuais consultados, afirma-se que essa forma verbal apresenta o término de uma situação, com limites iniciais e finais delimitados, como em (16)

(16) *Arturo leyó Guerra y Paz el mes pasado.*

A gramática também afirma que a *perfectividade* faz com que o uso da forma simples não seja utilizado em casos de ações repetidas, como em (17).

Contudo, pode ocorrer a repetição da ação quando o PPS for acompanhado de um complemento de frequência, como em (18), em que a locução adverbial *todos los días* intensifica o fato de a mesma ação ter ocorrido outras vezes.

(17) *Me lo pidió.*

(18) *Después de ese breve encuentro, se vieron todos los días.*

A síntese da análise que faz as três gramáticas sobre o uso do *perfecto compuesto* indica que o valor de **antepresente** é apontado por todos os manuais, definido como o uso mais comumente associado à forma. Os valores de “persistência”, “psicológico” e “futuro” são indicados por dois dos gramáticos, enquanto que os valores de “experiência”, “passado imediato” e “resultativo” são apenas marcados pela *Nueva Gramática de la Lengua Española*, manual com maior indicativo de valores associados ao PPC.

Quanto à forma simples, observa-se uma concordância em indicar o valor de **passado absoluto** no uso do *perfecto simple*. Apenas Bello (2004) e RAE-ASALE (2010) identificam algum valor aspectual junto ao uso dessa forma. Concluída a descrição do uso do moderno dos pretéritos no espanhol, passemos a uma breve apreciação de sua evolução.

2. HISTÓRIA DO PRETÉRITO

A compreensão do funcionamento da forma composta fica mais clara se a acompanhamos desde sua origem, quando o auxiliar *haber* possuía valor

semântico semelhante a *tener*, como descreve Moreno de Alba (2006), em que “*he guardado mucho dinero*” equivalia a “*tengo mucho dinero guardado*”. Conforme explica Cartagena (1999), desse uso com valor resultativo, a forma composta foi assumindo, pouco a pouco, valores temporais

“a partir de la situación medieval el antepresente ha ido invadiendo paulatinamente el dominio del pretérito en la norma peninsular. De su empleo meramente resultativo en el ámbito del presente pasa paulatinamente a designar acciones concluidas en el pasado que revisten cierta importancia para la actualidad del hablante y acciones concluidas inmediatamente anteriores al momento del habla” (Cartagena, 1999, 2950).

O processo de evolução dos valores atribuídos ao PPC foram analisados por Harris (1982), ao expor os quatro processos evolutivos da forma nas línguas românicas – figura 1.

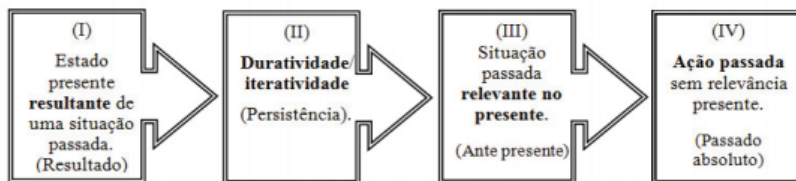


Figura 1: O processo evolutivo do *Perfecto Compuesto* de acordo com Harris (1982)

No primeiro estágio, referente ao estado presente **resultante** de uma situação passada, a construção não usufruía de um estado de coesão entre *haber* e *participio*, o que se confirma na concordância de gênero e número do participio com o complemento verbal, como se pode perceber em (19),

em que o participio (*comparatum/comprada*) está em concordância com o objeto comprado (*cultellum/faca*).

(19) *Habeo cultellum comparatum* – Tenho a faca comprada

Na segunda fase, da **duratividade** a situação apresentada tem início no passado e sua permanência estende-se até o presente, quando se enuncia. O valor durativo é observado no uso do PPC em português, como em (20):

(20) O governo de Cuba tem feito gestos de aproximação com os Estados Unidos.

O valor de **antepresente**, terceiro estágio, manteve-se como o uso mais comum do PPC na língua espanhola - conforme vimos na revisão gramatical. Em (21), nota-se que tanto o evento (*tirar*) como a enunciação ocorrem na mesma conjuntura temporal (*este año*).

(21) *Este año han tirado trescientos millones de litros de agroquímicos.*

Na etapa final, a forma composta generaliza a referência ao passado, envolvendo toda situação anterior ao presente, seja de antepresente ou de passado absoluto. Nessa fase, o PPC entra em confronto com o PPS - tradicionalmente responsável pelo passado absoluto, podendo o conflito ser resolvido de diferentes maneiras, conforme a língua. Vejamos o caso do francês:

(22) *Sotheby's a vendu hier soir à Londres un portrait de la comtesse Bismarck*

O marcador temporal *hier soir* (ontem à noite) demonstra que a ação ocorreu em um âmbito anterior ao da enunciação e que, por isso, não mantém relação com ela. Sobre a forma simples no francês, sabe-se que está restrita ao registro literário.

É pertinente observarmos que nem todas as variedades da língua espanhola apresentam um uso comum do PPC expressando exclusivamente o valor de antepresente. Nesse sentido, o uso variável do PPC e do PPS pode ser uma evidência de um processo de mudança no emprego dessas formas. Na América Latina, por exemplo, Kany (1970) acusa a preponderância da forma simples sobre a composta em contextos de antepresente, e verifica esse uso na Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, El Salvador, México, Santo Domingo e Cuba. Por sua vez, a atribuição do valor resultativo à forma composta foi verificado no Equador, Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Peru e Colômbia. Finalmente, o autor observa o uso do PPC com valor de passado absoluta na Bolívia, Peru, e no norte da Argentina.

Howe e Schwenter (2003), por seu turno, concluem que a parte sul do continente tem maior preferência pelo *perfecto simple* quando se trata de expressar temporalidade passada, independente da distância existente entre o momento do evento e o momento de fala. Por sua vez, o *perfecto compuesto* assume uma especificação funcional ao ser empregado mais em enunciados sem marcação temporal explícita, incluindo, muitas vezes, situações prototipicamente expressas pela forma simples (passado absoluto).

Uma vez descritos os estágios de evolução do *perfecto compuesto*, bem como apresentado sucintamente o comportamento sincrônico das formas do *pretérito perfecto*, passemos para análise dos dados provenientes dos dois filmes argentinos – cujas produções se separam no tempo por um intervalo de mais de meio século. Como vimos, espera-se, a partir do cotejamento desse material, verificar se há alguma particularidade no comportamento de ambas formas verbais, associando as informações provenientes do *corpus* cinematográfico às descrições sincrônicas e diacrônicas apresentadas.

3. ○ ESTUDO DIACRÔNICO DO *PERFECTO* NA VARIEDADE DO ESPANHOL BONAERENSE

Escolhemos os filmes *Rosaura a las diez* (1958) e *Corazón de León* (2012) para compor o *corpus* deste trabalho por (i) serem produções argentinas; (ii) por dialogarem com o gênero comédia, sendo a primeira produção voltada ao drama cômico e a segunda, à comédia romântica; (iii) por estarem separados por um período de 54 anos. Pretendemos, assim, avaliar se é possível identificar alguma alteração no uso das formas do pretérito perfecto na variedade diatópica em questão. É pressuposto dessa análise o comportamento mutável do PPC e conseqüente competição com o PPS na expressão do passado.

3.1 *Rosaura a las diez* (Soffici, 1958)

A produção narra a vida de Camilo, um misterioso e pacato restaurador e pintor de quadros, que vive há dez anos em um pensionato, localizado em um bairro bonaerense periférico. Em determinado momento, o personagem

começa a receber cartas de uma misteriosa mulher, o que desperta a curiosidade dos moradores do pensionato. Com isso, descobrem que a mulher de quem Camilo recebe cartas é Rosaura, filha de um viúvo rico, para quem o protagonista prestou serviço. Pouco tempo depois de descobrirem a misteriosa amada, Rosaura é morta.

Cabe destacar que essa produção cinematográfica é baseada na obra literária homônima de Marco Denevi – quem também atuou como co-roteirista da versão para o cinema. Desse modo, essa aproximação do texto literário escrito poderá ser uma variável incidente sobre o uso dos pretéritos perfeitos.

Quanto ao uso das formas verbais, já ao início da obra, contemplamos o depoimento da senhora Milagros acerca do assassinato de Rosaura. Para tanto, a personagem faz uso de formas pretéritas para recuperar os acontecimentos passados, pertencentes à memória dos personagens. Assim, em (23), observamos verbos conjugados na forma do *perfecto simple* (*comenzó* e *empezó*) fazendo referência a acontecimentos passados, em um instante temporal igualmente finalizado no momento de enunciação (“*hará unos seis meses*” e “*hace doce años*”). Notamos, portanto, o uso do PPS com valor de **passado absoluto** – conforme indicado nos manuais consultados.

(23) *Todo esto comenzó, señores míos... hará unos seis meses.*

Quizás será mejor que diga que empezó hace doce años.

A forma composta também é observada na obra em questão. No enunciado (24), Camilo expressa o seu juízo diante da pintura que retrata a esposa do

viúvo para quem o protagonista trabalhou. É uma obra que foi pintada há mais de dez anos. Já em (25), há um comentário acerca de uma das cartas. A personagem comenta que Rosaura se esqueceu de colocar o nome de Camilo. Comum aos dois casos é a recorrência da forma composta fazendo referência à eventos passados sem uma indicação explícita temporal. Contudo, pelo conhecimento compartilhado na obra sobre os eventos descritos, sabemos que dadas situações desenvolveram-se num instante também concluído no momento da fala, criando a ideia do uso do PPC com valor de passado absoluto.

(24) *Realmente han utilizado materiales de ínfima calidad [en aquel entonces].*

(25) *Se ha olvidado de poner el nombre de Camilo.*

Desse modo, aparentemente o PPC apresenta um cenário não previsto pelas gramáticas consultadas, no qual há competição com o PPS pela expressão do passado absoluto. No entanto, é válido destacar que a referência ao passado é feita sem uma marcação explícita da referência temporal assumida – como faz o PPS por meio de advérbios de tempo, em (23).

O uso do PPC também é feito na expressão do **antepresente**, tal como observado em (26) e (27):

(26) *¿En qué hospedería ha vivido usted hasta ahora?*

(27) *Y el mismo perfume de todas esas cartas que ha estado recibiendo [hasta ahora].*

No enunciado (26), o verbo *ha vivido* indica uma ação que começou em um tempo desconhecido e que perdura até o momento de fala, o que percebemos através do marcador temporal “*hasta ahora*”. Ou seja, atrelado ao valor aspectual durativo, identifica-se uma referência de antepresente, posto que a perspectiva temporal assumida segue vigente no ato da enunciação. Na mesma direção, em (27), o verbo “*ha estado*” vem acompanhado do gerúndio “*recibiendo*”, que, somado à informação contextual de algo que ainda acontece no momento de fala, é compatível com uma leitura temporal de antepresente junto à leitura aspectual continuativa.

Quanto à forma simples no contexto de antepresente, o enunciado (28) põe em evidência a recorrência do PPS expressando uma situação passada ocorrendo próxima ao momento da fala, pois “*llegó*” é usado em um momento de euforia por parte da personagem, pelo fato de a sopa ter ficado pronta naquele momento.

(28) *¡La sopa, la sopa! ¡Llegó la sopa! [En este momento].*

Desse modo, identificamos o uso do PPS em embate com o PPC ao avançar no campo semântico reservado à forma composta (antepresente) – segunda descrição normativa considerada previamente.

A fim de proceder à análise quantitativa da aproximação do PPC e do PPS nos contextos de passado absoluto e antepresente, expomos, no gráfico 1, os usos conforme as concepções temporais na produção cinematográfica. Cabe alertar que foram encontrados no total 272 casos do *pretérito perfecto*

na obra. No entanto, não consideramos na análise algumas formas cuja identificação temporal foi duvidosa, de modo que apenas 180 casos foram analisados e computados no gráfico. Desse montante geral, 149 ocorrências (83%) correspondem à forma simples e 31 (17%) à forma composta.

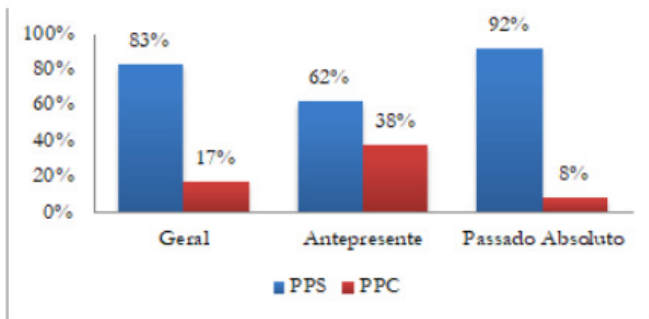


Gráfico 1. Dos valores de passado absoluto e antepresente em *Rosaura a las diez* (1958)

Dirigindo-nos aos contextos temporais específicos, das 56 ocorrências do *pretérito perfecto* encontradas no **antepresente**, 62% (35 casos) correspondem à forma simples, ao passo que 38% (21 casos), à composta. Enquanto ao **passado absoluto**, das 124 ocorrências do *pretérito perfecto*, temos 92% de ocorrências (114 casos) do PPS e 8% (10 casos) do PPC. Em ambos os contextos temporais, a forma simples apresenta maior recorrência que a composta. No entanto, destacamos a expressividade do PPS no antepresente (63% - 35 formas) por ser o contexto identificado pela norma gramatical como próprio do PPC.

Quanto à forma composta, é importante destacar sua maior recorrência expressando antepresente (38% - 21 formas) – fato que reafirma a tendência diagnosticada pela descrição normativa. No entanto, assinalamos uma recorrência discreta do PPC também no passado absoluto (8% - 10 formas). A importância desse dado reside em não ser previsto pela normatização da língua. Em síntese, apesar de a maior recorrência da forma simples de modo geral e em ambos os contextos, os dados também revelam um uso expressivo da forma composta no filme da década de 1950.

Contudo, considerando a proximidade já pontuada entre o roteiro do filme e o romance homônimo em que se embasa, é possível conjecturar sobre alguma incidência da modalidade escrita literária acerca da produção cinematográfica. Não obstante, qualquer afirmação nesse sentido, exigirá investigações mais aprofundadas a respeito dessa hipótese.

Considerando o estudo da evolução do PPC proposto por Harris (1982), parece que o comportamento da forma composta no cronoletto investigado indica um uso compatível com a fase IV, em que não se limita ao antepresente, mas passa a expressar inclusive passado absoluto.

3.2 *Corazón de León* (Aizensta; Vera; Carnevale, 2012)

A obra narra os acontecimentos de León, que, após presenciar um conflito de Ivana com o seu ex-marido pelo telefone, arremessado ao chão pela protagonista, decide encontrá-la para devolver o aparelho e, a partir disso, eles se apaixonam.

Quanto ao uso dos pretéritos, notamos, nos fragmentos de (29) e (30), a recorrência do PPS para referir-se a situações passadas ocorridas no contexto temporal de **passado absoluto**, isto é, em um momento já concluído no momento da enunciação (“*ayer*” e “*hace muchos años*”, respectivamente). O uso dessas formas com valor de passado absoluto coaduna o entendimento das gramáticas analisadas acerca do *perfecto simple*.

(29) *Muchísimas gracias, me salvaste, me salvaste [ayer].*

(30) *Sí, me odia, hace muchos años competimos en un proyecto, un hotel en Cartagena y le gané.*

Por outro lado, os enunciados 31 e 32 evidenciam que o PPS também opera na expressão do antepresente, posto que todos as situações descritas (“*se enteró*”, “*presente*” e “*fué*”/“*dejó*”/“*pidió*”, respectivamente) ocorrem dentro de uma referência temporal ainda vigente no momento da enunciação, isto é, “*todavía*” e “*esta mañana*”, respectivamente.

(31) *Él todavía no se enteró. Yo no sé qué hago contándote todo esto, no te conozco.*

(32) *Esta mañana no, se fue, dejó todo preparado, me pidió el remis.*

Quanto à forma composta, apenas dois usos foram encontrados, nos quais se identifica o valor de **antepresente**, pois ambos os casos resgatam o registro de secretária eletrônica, apresentando ao ouvinte as últimas gravações do período em que esteve ausente. Cabe pensar que,

por se tratar de um enunciado sob forte pressão normativista, apresenta elementos de uma norma mais *standard* e rígida. O enunciado (33) elucida a ocorrência.

(33) *Usted ha recibido tres mensajes.*

A análise quantitativa dos dados indicou uma recorrência total de 303 casos do pretérito *perfecto* em *Corazón de León*. No entanto, não consideramos na análise algumas formas cuja identificação temporal foi duvidosa, de modo que apenas 186 casos foram analisados e computados. Desse montante, 184 (99%) ocorrências correspondem à forma simples, e 02 (1%) à forma composta – ambas no contexto de antepresente. Esse cenário revela, na obra mais recente, um uso praticamente absoluto da forma simples, tanto no passado absoluto como no antepresente. Destacamos que apesar de a pujança no uso da forma simples, inclusive na expressão do antepresente, esse comportamento não é mencionado pela norma gramatical.

3.3 Implicações para o estudo da mudança linguística e descrição da língua

O dado que primeiro se destaca no cotejamentos dos dois filmes – e talvez o mais importante para este estudo – é o (quase) completo apagamento da forma composta no filme mais recente (*Corazón de León*).

Conforme pontuado, o *perfecto compuesto* apresenta uma incidência geral significativa em *Rozaura a las Diez* (17% - 31 casos), com maior recorrência

na expressão do antepresente (38%) – frente à simples (72%) – e um uso pouco mais discreto no passado absoluto (8%) – contexto em que o PPS é ainda mais expressivo (92%).

Por sua vez, em *Corazón de León*, observa-se o pleno uso da forma simples, tanto no passado absoluto, como no antepresente – contexto não previsto pela norma gramatical. Como visto, o único uso do PPC corresponde: a fala gravada de uma secretária eletrônica, normatizada, rígida e pré-programada.

A importância fundamental desse dado reside na possível retratação do processo de mudança de um fato linguístico hoje definitivo da variedade bonaerense: o uso ampliado do PPS e o uso restringindo do PPC (Kany, 1970; Howe; Schwenter; 2003). Uma vez que nossos dados parecem indicar que até meados do século passado notava-se recorrência expressiva do *perfecto compuesto*, ao passo que na produção mais recente o uso da forma composta é completamente borrado, parece que o intervalo entre as produções (mais de 50 anos) foi significativo para o progresso do apagamento do PPC.

Evidentemente que a comprovação dessa inferência exige uma análise mais ampliada a fim de comprová-la com maior detalhamento. Porém, na mesma direção da constatação feita, estão estudos sobre a variedade portenha (Kany, 1970; Howe; Schwenter; 2003; Araujo, 2017), que igualmente descrevem um uso recorrente da forma simples na expressão do passado e a restrição da forma composta a contextos de maior normatização ou com valores aspectuais específicos.

Quanto ao cenário evolutivo do PPC descrito por Harris (1982), parece que em *Rosaura a las Diez*, a forma composta aproxima-se à fase IV –

generalizando-se na manifestação do passado. Notamos nessa produção uma competição do PPC com o PPS pela expressão tanto do passado absoluto, como do antepresente. Contudo, em *Corazón de León*, percebe-se que é a forma simples que se generaliza na referência ao passado, tornando a proposta de Harris (1982) pouco aplicável à realidade linguística bonaerense atual, retratada na obra mais recente.

Vale pontuar, contudo, que *Rosaura a las diez* foi baseado na obra literária homônima de Marco Denevi. Essa aproximação marca uma diferença relevante em relação a “Corazón de León”, a qual permite conjecturar sobre o fator: incidência da modalidade escrita literária sobre o uso dos pretéritos perfeitos – variável não presente no segundo filme. Não obstante, qualquer afirmação nesse sentido exigirá investigações mais aprofundadas a respeito dessa hipótese.

A inaplicabilidade descritiva está também relacionada às gramáticas consultadas, já que todas polarizam o uso do PPS e do PPC nos polos do passado absoluto e do antepresente, respectivamente. Desse modo, não contemplam a aproximação de uma ou outra forma aos dois contextos temporais – como observado claramente em *Rosaura a las Diez* – nem identificam a possibilidade da generalização do uso do PPS na referência à anterioridade à fala – como se nota em *Corazón de León* e outros estudos descritivos sobre a variedade portenha.

Dessa feita, cabe questionar o papel da normatização da língua espanhola que parece ainda muito centrada na variedade peninsular (Araujo, 2009), desconsiderando outras realidades linguísticas muito presentes no ensino da língua espanhola. Parece necessário, portanto, uma revisão descritiva

a fim de que se reconheça fenômenos da língua com relativa expansão e recorrência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a revisão que fizemos da norma gramatical, o valor de antepresente está inclinado de maneira generalizada a se associar ao *Perfecto Compuesto*, ao passo que o valor de passado absoluto está associado ao uso do *Perfecto Simple*. Contudo, por meio da análise dos filmes pudemos questionar a descrição dos usos das duas formas conforme apresentados pelas gramáticas da Língua Espanhola. Isso porque a partir dos dados coletados do filme *Rosaura a las diez* (1958) foi possível observar ambas as formas se sobrepondo ao contexto de ocorrência da outra.

Além disso, é importante ressaltar a recorrência geral da forma composta no filme mais antigo (17%); percentual que é reduzido bruscamente no filme *Corazón de León* (2012). A aparente restrição no uso do PPC fica também evidenciada pela exclusiva ocorrência do PPS no passado absoluto (100%) e alto índice dessa mesma forma no **antepresente** (99%) – colocando novamente em cheque a descrição gramatical.

Assim, percebemos um possível registro do processo de mudança no uso dessas formas verbais no espanhol falado na região de Buenos Aires, fazendo-nos crer em uma transformação linguística da metade do século XX até o começo do século XXI, a favor da generalização do uso do PPS na expressão do passado. Contudo, outros estudos, mais extensos e

considerando outros gêneros discursivos, são necessários para evidenciar essa tendência apontada e descrever as especificidades desse processo de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizensta, Victoria; Vera, Inés; Carnevale, Marcos. *Corazón de León*. [Filme-vídeo].

Produção de Victoria Aizenstat e Inés Vera, direção de Marcos Carnevale. Buenos Aires, 2012. 1 DVD/ NTSC, 110 min. color. son.

Alarcos Llorach, Emilio. Perfecto simple y compuesto. In: Alarcos Llorach, E. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 1972. 13-49.

Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2005.

Araujo, Leandro Silveira. “*La gramática lo propuso, pero he escuchado...*”: um estudo comparativo sobre o uso dos pretéritos indefinido e perfecto segundo a perspectiva da gramática normativa e a impressão de uso efetivo de hispanofalantes. 2009. 70 f. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

Araujo, Leandro Silveira. *O pretérito em espanhol: usos e valores do perfecto compuesto nas regiões dialetais argentinas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

Araujo, Leandro Silveira. *A expressão dos valores “passado absoluto” e “antepresente” no espanhol: um olhar atento a variedades dialetais da Argentina e da Espanha*. 2017. 410 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

Araujo, Leandro Silveira. Uma revisão da história do ‘pretérito perfecto’ no espanhol. *Revista de Filología Románica*, Madri, v. 35, n. 33-59, 2018.

- Araujo, Leandro Silveira.; Berlinck, R.A. Localizando o pretérito perfecto compuesto na linha do tempo: o estágio da gramaticalização do PPC nas variedades diatópicas argentinas. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 62-74, 2013.
- Bello, Andrés. *Gramatica de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, 2004.
- Calvet, Luis. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- Cartagena, Nelson. *Los tiempos compuestos*. In: Bosque, I.; Demonte, V. Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa, 1999. 2 v. 2933-2975.
- Chambers, Jack K. *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation And Its Social Significance*. 2 ed. Hoboken: Wiley-Blackwell. 2003. 148.
- Gutiérrez Araus, Maria Luz. *Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América*. In: Congreso Internacional De La Lengua Española, 2º, 2001, Valladolid. Paneles y ponencias del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2001.
- Harris, Martin. The 'past simple' and the present perfect' in Romance. In: Harris, M.; Nigel, V. (Org). *Studies in the Romance Verb*. Londres: Croom Helm. 1982. 42-70.
- Howe, Chad.; Schwenter, Scott. A. Present Perfect for Preterite across Spanish Dialects. *Penn working papers in linguistics: Selected Papers from NWAV-31*. Pennsylvania, v.9.2, 61-75, 2003.
- Jara Yupanqui, Ileana Margarita. El pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en las variedades del español peninsular y americano. *Signo e Seña*. Buenos Aires, n. 20, p.255-281, 2009.
- Kany, Charles Emil. *Sintaxis hispanoamericana*. Trad. Martín Blanco Álvarez. Madrid: Gredos, 1970.
- Labov, William. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.
- Lavandera, Beatriz. *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette, 1984.

- Moreno De Alba, José Guadalupe. *El español en América*. Ciudad de México: FCE, 2000.
- Moreno De Alba, José Guadalupe. Valores verbales de los tiempos pasados de indicativo y su evolución. In: Company Company, C.(coord.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal*. Ciudad de México: FCE/ UNAM, 2006. v. 1. 5-92.
- RAE-ASALE. *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 2010
- Schwenter, Scott. A. The grammaticalization of an anterior progress: evidence from a Peninsular Spanish dialect. *Studies in Language*.v.18. 71-111. 1994.
- Soffici, Mario. *Rosaura a las diez*. [Filme-vídeo]. Produção de Argentina Sono Film, direção de Mário Soffici. Buenos Aires, Argentina Sono Film, 1958. 1 DVD / NTSC, 97 min. Preto e Branco. Son.
- Torrego, Leonardo Gómez. *Gramática didáctica del Español*. Madrid: EdicionesSM, 2007.
- Weinreich, Uriek.; Labov, William.; Herzog, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2008.

La evidencialidad en artículos de j-blogs escritos en lengua española

Daniel Stephanye Filgueiras da Silva
Nadja Paulino Pessoa Prata
Izabel Larissa Lucena Silva

Licenciado en Letras-Español por
la Universidade Federal do Ceará
(UFC).

Contato: danielsilva4356@gmail.
com

Doctora en Lingüística. Profesora
en el Departamento de Letras
Extranjeras (DLE) y del Programa
de Postgrado en Lingüística en la
UFC.

Contato: nadja.prata@gmail.com

Doctora en Lingüística. Profesora
en la Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira (UNILAB). Profesora
en el Programa de Postgrado en
Estudio del Lenguaje (PPGLin/
UNILAB).

Contato: izabel_larissa@unilab.
edu.br
Brasil

Recebido em: 8 de julho de 2019

Aceito em: 17 de setembro de 2019

PALABRAS CLAVE:

Funcionalismo; Evidencialidad; Lengua Española; Artículo de J-blog.

Resumen: La evidencialidad es una categoría que se refiere a la fuente de información. Por ello, se busca verificar la inter-relación entre la manifestación del fenómeno lingüístico evidencialidad en lengua española y la construcción discursiva de los artículos de bitácoras periodísticas, desde la perspectiva funcionalista, más específicamente desde la Gramática Discursivo-Funcional (GDF). A partir de los análisis del corpus de artículos de j-blogs retirados de dos periódicos más leídos en España, se verifica que el tipo de fuente más utilizado es tercero definido, seguido del tipo hablante (escritor), eso conlleva que, aunque el escritor tenga más 'libertad' en su construcción discursiva, parece preferir identificar otro como el origen de las informaciones que vehicula, a fin de conferir más 'credibilidad' a sus argumentaciones, puesto que crea la idea de que más gente comulga de su opinión.

KEYWORDS: Functionalism; Evidentiality; Spanish language; Article in J-blog.

Abstract: Evidentiality is a category that refers to the source of information. Therefore, we seek to verify the inter-relation between the manifestation of the linguistic phenomenon evidentiality in Spanish and the discursive construction of journalistic articles in J-blog, from the functionalist perspective, more specifically from the Discursive Functional Grammar (DFG). Considering the analysis of articles of j-blogs taken from the two most-read-in Spain- newspapers, we observed that the most used type of source is the defined third, followed by the speaking type (writer). It implies that, although the writer has more 'freedom' in its discursive construction, he seems to prefer to identify the other as the origin of the information he conveys, in order to give more 'credibility' to his arguments, since he creates the idea that more people share his opinion.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar el fenómeno cognitivo-comunicativo *evidencialidad* en lengua española en el género artículo de J-blogs de dos periódicos españoles¹. Se intenta discutir a partir de los análisis cómo los escritores manifiestan este fenómeno considerando aspectos semánticos², tales como, la fuente de la información y el modo de obtención de dicha información.

La investigación se basa en el *funcionalismo holandés*, más específicamente en el modelo teórico de la *Gramática Discursivo-Funcional* (GDF) (Hengeveld; Mackenzie, 2008), que constituye un modelo autónomo. Uno de sus principales objetivos es comprender cómo la estructura morfosintáctica de las lenguas naturales se relaciona con las propiedades pragmáticas y semánticas originadas en la cognición humana y en la comunicación inter-humana (Silva, 2013). En esta perspectiva, la lengua sirve para mantener, corregir y ampliar las informaciones pragmáticas de los hablantes y de los oyentes.

La *Evidencialidad* es uno de los fenómenos lingüísticos estudiados por esta vertiente. Según Silva (2013, 50), se define como un

1 Este trabajo está vinculado al proyecto *A evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola*, coordinado por la profesora Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata (DLE/UFC). Además de la evidencialidad en este género, hay otros trabajos que tratan de dicha categoría en otros géneros como la noticia (Caldas; Prata; Silva, 2018), la columna (Vidal; Prata; Silva, 2018), el editorial (Prata, 2018) y los artículos de j-blogs (Silva; Prata; Silva, 2018).

2 Silva; Prata; Silva (2018) consideran los aspectos morfosintácticos de la evidencialidad con el objetivo de observar la correlación entre forma y función. La organización morfosintáctica revela un alineamiento entre el dominio conceptual funcional de la evidencialidad y su codificación en el *corpus* investigado.

“[...] dominio funcional responsable por el origen de la información que permite la explicitación no solo de la fuente del contenido informado y del modo de obtención de ese contenido, sino también del grado de comprometimiento del hablante en relación a tal información [...]”.

Por tratarse de ser un fenómeno en creciente relieve, desde un punto de vista tipológico, muchos investigadores afirman que la “fuente de información” o “fuente de evidencias” constituye un dominio cognitivo universal, manifestándose en lenguas naturales, por medio de expresiones gramaticales o lexicales.

Otro punto importante es que la evidencialidad también permite establecer una relación entre la información vehiculada y el *grado no comprometimiento* (relacionado al escritor) mediante tal conocimiento. La indicación de la fuente de la información parece ser algo importante para la *credibilidad* (relacionado al lector) de lo que se informa. Así, se denota que las marcas de evidencialidad se configuran como estrategias discursivas utilizadas en las construcciones textuales estableciendo más o menos comprometimiento del escritor relación al que informa.

Este trabajo busca investigar la manifestación de la evidencialidad, restringiéndose a los aspectos del Nivel Representacional (N.R.) y del Nivel Morfosintáctico (N.M.), es decir, del enunciado como representación de nuestras experiencias en el mundo, en artículos de opinión insertados en blogs periodísticos escritos en el español peninsular. Además, se busca observar las funciones que las unidades evidenciales elegidas por los escritores ejercen para la construcción del efecto/sentido pretendido. Se espera fornecer una

descripción, a partir de los análisis sobre este dominio funcional, sobre cómo estos escritores manifiestan dicho fenómeno.

Del punto de vista retórico, este artículo está organizado en tres secciones principales. Primeramente, se trata de la evidencialidad en la GDF y su manifestación en lengua española. En seguida, se presenta la metodología del trabajo y, finalmente, se discute los resultados derivados de los análisis en artículos que forman el *corpus* de esta investigación.

2. LA EVIDENCIALIDAD EN LA GDF

La Gramática Discursivo-Funcional (GDF) es un modelo teórico que forma parte de una teoría más amplia que se preocupa en investigar la interacción verbal. Se concibe como el Componente Gramatical de esta teoría. Dentro de esta teoría este componente se relaciona a otros tres componentes no gramaticales, el Componente Conceptual, el Componente Contextual y el Componente de Salida (*output*). Se trata de un modelo de gramática que considera que la descripción lingüística debe partir de la intención comunicativa hasta la articulación de las expresiones lingüísticas. La GDF considera el acto discursivo como unidad básica de análisis y propone una gramática formal que abarque los “fenómenos inherentes al procesamiento del discurso entre los interlocutores” (Camacho, 2006, 167).

Se considera el Componente Conceptual como la *fuerza motriz* del Componente Gramatical, puesto que le fornece el *input* necesario que resulta en las operaciones de Formulación y Codificación, que están relacionadas

al Componente Gramatical. El Componente Contextual se refiere a las informaciones del contexto comunicativo en el que las expresiones lingüísticas son utilizadas por los hablantes. Y finalmente, las expresiones lingüísticas son articuladas a través del Componente de Salida, que es responsable por generar las expresiones acústicas, simbólicas o gráficas provenientes del Componente Gramatical.

Hengeveld e Mackenzie (2008) proponen el modelo teórico organizado en cuatro niveles distintos que interactúan entre sí desde la intención del hablante hasta la articulación de las expresiones lingüísticas. Estos niveles son: (i) *Interpersonal*; (ii) *Representacional*; (iii) *Morfosintáctico*; y (iv) *Fonológico*. Este estudio considera como aspecto de análisis el Nivel Representacional, que trata de los aspectos semánticos de las unidades lingüísticas, y el Nivel Morfosintáctico, que dice respecto a las manifestaciones por medio de las estructuras lingüísticas. El término semántico debe de ser entendido como “el modo como la lengua se relaciona con los posibles mundos que describe” (Hengeveld, Mackenzie, 2011, 16). En la operación de Formulación se traducen las representaciones conceptuales en representaciones pragmáticas en el Nivel *Interpersonal* y semánticas en el Nivel *Representacional*. Estas configuraciones se codifican en estructuras morfosintácticas en el Nivel *Morfosintáctico* y, luego en estructuras fonológicas en el Nivel *Fonológico*, estos dos niveles se relacionan a la operación de Codificación.

La GDF considera que el dominio conceptual-funcional de la evidencialidad está dividido en dos subsistemas: *el que reporta*, que actúa en el Nivel Interpersonal, y *el evidencial*, relacionado al Nivel Representacional. En el

primero se utilizan las marcas evidenciales para retransmitir un Contenido Comunicado expresado por un tercero y que forma parte del Acto Discursivo del que reporta. Esto conlleva a un relato de información, es decir, el hablante evoca un conocimiento mediado por otro. En el segundo las marcas evidenciales se relacionan al origen del conocimiento enunciado y a la actitud del hablante mediante tal conocimiento. En el Nivel Representacional la evidencialidad se realiza en las capas de la Proposición y del Estado-de-Cosas. En la Proposición se asocia al modo como el hablante accedió al conocimiento en el Contenido Proposicional, capa más alta de este nivel, responsable por las construcciones mentales del hablante, factuales o no factuales. La *inferencia* y la *genericidad* son subsistemas evidenciales representados en este nivel.

El subsistema *inferencial* establece que las informaciones son obtenidas por medio de una inferencia que puede ser basada en una evidencia sensorial, visual o no; derivada de un conocimiento pre-existente del propio hablante; o fundamentada en un conocimiento general acumulado en la comunidad (Hengeveld; Mackenzie, 2008 *apud* Silva, 2013, 78). En el subsistema *genericidad*, el Contenido Proposicional está caracterizado como parte de conocimiento que es compartido por determinada comunidad. En la capa Estado-de-Cosas, la evidencialidad se asocia a la Percepción del Evento. El hablante demuestra que obtuvo un Estado-de-Cosas de modo directo por medio visual o no visual, es decir, se trata de una evidencia sensorial.

Véase, a continuación, algunos estudios de la *evidencialidad* en lengua española.

2.1 La evidencialidad en lengua española

El español se insiere entre las lenguas que codifican este fenómeno por medio de variados recursos, tanto lexicales como gramaticales (Estrada, 2013, 99), o según Bermúdez (2004, 13), “(parcialmente) gramaticalizadas”. Es decir, el español se concibe como una lengua donde la manifestación de la evidencialidad no es obligatoria y, por lo tanto, presenta formas lingüísticas responsables por expresar significados evidenciales. A estas formas, Aikhenvald (2003 *apud* González Vergara, 2011, 151) denomina *estrategias evidenciales*.

Aunque existen muchos trabajos que investigan lenguas indoeuropeas, Estrada (2013, 100) dice que los trabajos específicos para el español son limitados para este tipo de análisis y “se han concentrado mayoritariamente en los marcadores de evidencialidad indirecta.” Según esta autora, el trabajo de Reyes (1994) es un estudio pionero acerca de la evidencialidad en español y responsable por influenciar varios estudios posteriores, en este trabajo Reyes (1994) incluye un apartado sobre la evidencialidad y propone un ejemplo que permite observar distintas expresiones utilizadas en la manifestación de este fenómeno, tales como “evidentemente, por lo visto, debe de, parece que, dicen que, según dicen, etc”.

El español³, aunque, para algunos autores, sea considerada una lengua que no presenta una categoría evidencial, para Bermúdez (2004, 13), el idioma se ha parcialmente gramaticalizado. Este autor dice que, además de las *estrategias evidenciales* (unidades morfosintácticas) utilizadas para marcar

3 Bermúdez (2004) utiliza el término *Castellano*.

la evidencialidad, el español codifica ciertos usos de tiempos verbales, tales como el futuro, el condicional y el imperfecto, como marcas con valor evidencial.

Con el reto de ampliar los estudios sobre esta temática, este estudio se propone a investigar las formas de expresión de significados evidenciales en artículos publicados en J-blogs escritos en español peninsular. Se busca proporcionar, por lo tanto, una descripción y un análisis a partir de la utilización de estos marcadores, bien como, de las formas utilizadas por los escritores relacionándolas a las intenciones comunicativas.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Artículo de opinión en J-blogs

Teniendo en cuenta el carácter funcionalista, se opta por la utilización de un *corpus* constituido por ocurrencias reales de lengua. En este trabajo, se decide por el género artículo de opinión circulado en el internet, situado en J-blogs. Los periódicos son los de la actualidad, en sus versiones *online* y trabajan con temáticas diversificadas. Están entre los más leídos de España según la *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación* (AIMC, oct. 2015/mayo. 2016).

El *artículo* es un género argumentativo, que se asocia al dominio social de la “discusión de asuntos sociales controversias que objetiva un posicionamiento crítico, [...] exigiendo para tal sustentación y toma de posicionamiento” (Ohuschi; Barbosa, 2011, 305). También suele ser denominado artículo

firmado, puesto que se trate de un género en el que el escritor expone su opinión y ni siempre sea “una autoridad en el asunto abordado.” (Boff; Koche; Marinello, 2009, 3).

Así como otros textos escritos, el artículo se utiliza del dialogismo a la hora de proponer argumentos para sustentar y/o refutar su opinión. Esto puede conllevar a que el escritor utilice variadas marcas evidenciales a fin de generar más credibilidad a sus aspectos argumentativos. El artículo tiene como función principal intentar convencer al lector sobre determinado tema, buscando influenciarlo a cambiar su visión sobre dada realidad. Esto explica la necesidad de buscar distintas visiones u opiniones para que el autor garantice el valor de verdad a su discurso.

En cuanto a la herramienta *blog* o *weblog* o *bitácora*, Colussi (2013, 96) afirma que el blog es “un medio de comunicación en constante evolución de formato [...] su definición está en un proceso de constante reformulación.” Según Badillo (2010, 155), la información que adquirió el *status* de “periodística” se construye bajo ciertas rutinas legitimadas con el tiempo. Dentro de una perspectiva tipológica de los blogs/bitácoras, se consideran los J-blogs⁴ como herramientas interactivas creadas por profesionales de la información que permiten que los autores/escritores interactúen con sus lectores, pues, conforme Colussi (2013, 135), los J-blogs “refleten [*sic*] una integración de las normas profesionales con las herramientas ofrecidas por los blogs”. Los autores/escritores acompañan el alcance de sus textos,

⁴ Del inglés *journalist blog*. Según Palomo Torres (2004, p. 74), a los *j-blogs* se denominan, en la *jerga* de la comunicación, las *webs* creadas por los profesionales que trabajan con la información.

monitorean si sus intenciones comunicativas se cumplen a través de los *comentarios* de sus lectores.

3. 2 Procedimientos metodológicos y categorías de análisis

Los procedimientos metodológicos y categorías de análisis utilizados en esta investigación se componen de las siguientes etapas:

- (1) Constitución y delimitación del *corpus* de la investigación. Se utilizan dos nomenclaturas para referirse a los periódicos, a saber: P1 (*El Mundo* – 5167 palabras) y P2 (*El País* – 5189 palabras) todos los artículos fueron publicados entre los meses de enero y mayo de 2016.
- (2) Identificación de los marcadores de evidencialidad en el *corpus*. Para esta etapa utilizamos el programa computacional *Ant File Converter*⁵, el *Ant Conc*⁶ y el SPSS⁷ (*Statistical Package for Social Science* – versión 22.0⁸ para *Windows*);
- (3) Análisis cualitativo-cuantitativo de cada ocurrencia encontrada en el *corpus* obedeciendo a las categorías de análisis definidas por Silva (2013), concretamente: 1. Para el tipo de fuente de la información, se considera:

5 Se utiliza el programa para convertir los archivos *Word*.

6 El programa facilita la localización de léxicos específicos en textos.

7 Se utiliza el programa para calcular frecuencias, interrelacionar variables, etc.

8 Se utilizó una versión en portugués brasileño.

(i) *hablante*⁹; (ii) *tercero definido*¹⁰; (iii) *tercero indefinido*¹¹; y (iv) *genérico*¹²;

2. Para el modo de obtención de la información, se considera: (i) *evidencia sensorial visual*; (ii) *evidencia sensorial no visual*; (iii) *inferencia por vía directa*; (iv) *inferencia por raciocinio lógico*; (v) *relato recogido de 2ª mano*; (vi) *relato recogido de 3ª mano*; y (vii) *relato recogido en la tradición*.

4. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta las categorías establecidas (*el tipo de fuente de la información y el modo de obtención de la información*), se pasará a los resultados de los análisis del Nivel Representacional y del Nivel Morfosintáctico observados en el *corpus*.

4.1 Tipo de fuente de la información

A partir de los análisis cualitativos y cuantitativos, se constató 87 ocurrencias de marcas de *evidencialidad* en el *corpus*.

9 Para esta investigación se considera como *hablante* al *escritor* de los artículos. Se resalta que este puede ser interno o externo al periódico.

10 El *hablante* (escritor) afirma que obtuvo la información de *segunda mano* (conocida), que presenció directamente el evento informado.

11 El *hablante* (escritor) afirma que obtuvo la información de *tercera mano* (anónima o desconocida), es decir, no presenció directamente el evento informado.

12 El contenido comunicado se considera como una información que es común a todos, es decir, adquirida en el convivio social.

Con relación a la fuente de información, se observa que la fuente *tercero definido* es la que más ocurre en los textos investigados. Con un total de 56 casos entre los 87 encontrados, totalizando un porcentaje del 64,4%. La fuente *hablante (escritor)* es la segunda más presente en el género, con un porcentaje del 21,8% del total de las ocurrencias. A partir de eso, se puede constatar que, aunque se trate de un género de opinión firmado¹³ en el que generalmente el autor tiene libertad discursiva de, incluso, rechazar reglas y/o recursos estilísticos, los escritores parecen preferir las fuentes externas (*definidas*), probablemente, porque este tipo de fuente genere más credibilidad a las informaciones vehiculadas y menor comprometimiento del escritor relación a lo que vehicula. Pero es importante resaltar que el escritor responde por su texto y que los recursos que utiliza son relevantes para producir sus intenciones comunicativas. La elección por *fuentes externas* auxilia a la hora de persuadir al lector para que acepte los argumentos propuestos por él y rechace los demás.

El uso de fuentes “más fiables” produce más credibilidad al texto y consecuentemente, a los argumentos que los escritores eligen para fundamentar su opinión de modo a refutar o adherir a tales informaciones. Véase los siguientes casos que ejemplifican la fuente *tercera definida*, la que más aparece en el *corpus* observado:

(1) *El último es la propuesta aprobada ayer por la Comisión, en forma de contribuciones de solidaridad, que deberán hacer los países reticentes a la admisión*

13 Además de llevar su firma, lo que normalizan los Libros de Estilo de los periódicos, y como dicho en la metodología, puede llevar incluso su foto de perfil, característica común entre los blogs.

de la cuota de refugiados que les corresponden según el reparto establecido por la misma institución de la UE. (P2)

(2) Sólo hay que ver el momento en el que la hermana Marian, la encargada de las novicias (aunque estas chicas no lo sean) les dice que tienen que entregar sus móviles. (P1)

En (1) la marca evidencial se manifiesta por medio del ítem lexical *según* (preposición) y deja claro que tal información proviene de otra fuente, cuyas informaciones se obtuvieron de un documento escrito, elaborado por la UE. En el caso (2) el sintagma nominal (SN) *la hermana Marian* es responsable por expresar la fuente. Esta marca evidencia que tal información se ha dicho por esta fuente. En ambos casos el escritor revela que las informaciones se las relataron una fuente externa “tercera definida” proporcionando más credibilidad a las informaciones que vehicula. Es importante aclarar que una fuente puede ser *no física*, es decir, el escritor puede revelar que obtuvo informaciones por medio documental y no de modo relatado propiamente dicho. En el ejemplo (1) se puede observar esto, ya en (2) la fuente es directamente una persona.

Se observó que el tipo *hablante (escritor)* presenta 19 casos, en este *corpus*, totalizando un porcentaje del 21,8%. Se constató que, aunque sea un porcentaje más bajo que *tercero*, es un porcentaje relevante porque mantiene relación con el género investigado. Como se ha dicho, el género artículo posibilita que el autor del texto exprese sus puntos de vista en relación a cualquier asunto. Esto, justamente, por tratarse de un género de opinión. Es importante resaltar que los artículos están publicados en bitácoras

periodísticas, lo que posibilita una interacción con los lectores, incluso, lectores que sean expertos en el asunto abordado y que contribuirán con el desarrollo discursivo fomentado en los comentarios¹⁴. Eso crea un ambiente dialógico que propicia el surgimiento de otros puntos de visión e incluso contra-argumentos. Es importante destacar que, aunque los escritores tengan libertad para ponerse como fuente de las informaciones vehiculadas, ellos tienen ‘permisión’ para basarse en el habla de otro, puesto que eso promueve más credibilidad al contenido informado, además de permitir que él se aleje/ acerque de tal información. Véase (3):

(3) *Me gusta comer carne pero si por ello se destruyen bosques, se contaminan ríos y mares y se emite mucho más CO2 a la atmósfera, **creo** que voy a reducir mi consumo.*(P2)

En (3), a partir de la desinencia verbal (-o) del verbo *crear*, se observa que el escritor es a la vez la fuente de información y quien escribe el texto. Por medio de esa marca se observa que el escritor introduce su opinión, pero también demuestra que esa opinión se construye a partir de otras informaciones previamente expuestas, es decir, se trata más bien de un análisis profundizado que hace el *escritor* a partir del conocimiento del mundo que tiene.

Los tipos *tercero indefnido* (9 casos, un 10,3%) y *genérico* (3 casos, un 3,4%) suman un 13,7% de los casos observados. Por medio del primero, el *escritor* informa que obtuvo las informaciones de un tercero, que puede ser anónimo o desconocido, que no presenció los eventos. Mientras que el

¹⁴ Se resalta que este trabajo se detuvo en los análisis de los textos de los escritores, es decir, no consideramos los comentarios de los lectores de los J-blogs analizados.

segundo se relaciona un conocimiento compartido en la colectividad. A continuación se presentan dos ejemplos extraídos del *corpus*.

(4) *También, tiene (para algunos) la razón más de peso para no estar ahí. Ahora que el ‘papelón’ que deja al pobre Alberto. (P1)*

(5) ***Sabemos que*** *las mujeres sometidas a malos tratos prolongados entran en una situación de bloqueo psicológico que muchas veces les impide incluso solicitar ayuda. Por eso es importante que el entorno actúe ante los primeros indicios. (P2)*

Distinta de los ejemplos (1) y (2), en (4), la fuente es *tercera indefinida*. Se observa que hay la presencia de más de una fuente de información, que además no son identificadas. Esa fuente se manifiesta por medio del determinativo¹⁵ *algunos*. En realidad, al utilizar esa expresión, el escritor confiere a su texto un aspecto sospechoso, puesto que la fuente se vuelve anónima. Es decir, hay una información dicha por alguien, o mejor, por un grupo de personas, ya que el pronombre está en plural. No se puede olvidar que este uso puede denotar menor credibilidad al que informa el escritor, pues el lector puede considerar no confiable la información vehiculada.

En (5) se observa que la información vehiculada es de sentido común, es decir, una información compartida de modo genérico. Se puede observar aún que el escritor se insiere como parte de este grupo que posee determinado conocimiento, puesto que utiliza la estructura *sabemos que*. Eso reitera la

15 Según Di Tullio (2005, 71), hay pronombres indefinidos y cuantitativos. Son ‘indiscutiblemente pronominales’ *uno, cualquiera, alguien, algo, nadie y nada*. Y son ‘determinativos que admiten un núcleo nominal nulo’ *algún, ningún, todo, varios, cualquier, uno, bastante, demasiado etc.* Y los *numerales cardinales*. Para esta autora, estos pronombres presentan “naturaleza cuantificadora”.

lectura de que se trata de una información compartida. Así, se da cuenta de que no se trata de un información compartida solamente entre el escritor y su lector, pero de un contenido reportado que nace en la fuente *genérica*, puesto tratarse de un conocimiento general de la comunidad quizá a nivel global, puesto que se trate de un problema mundial y presente consecuencias semejantes independientemente del lugar.

A partir de los análisis, se supone que haya una relación entre la fuente de la información y el grado de comprometimiento que tiene el escritor con lo que asevera. Es decir, el uso de una fuente *tercera definida*, probablemente, genera menos comprometimiento del escritor relación a su construcción discursiva, puesto que aleja el escritor de la responsabilidad por el comunicado. En segundo, se considera como más fiable el *hablante (escritor)*, puesto que el escritor se compromete con lo que dice. En tercero, se encuentra la fuente *genérica* que se establece como una fuente que manifiesta un conocimiento que es compartido en el convivio social y al cual todos tienen acceso. Y por último, se considera la fuente *tercera indefinida*, que puede generar menos o ninguna credibilidad, puesto que esa fuente se configura como anónima o desconocida. La preferencia por el uso de fuentes *terceras definidas* se configura como una busca por más credibilidad a los aspectos argumentativos de los escritores en el género analizado, y así garantizar el objetivo principal que es persuadir al lector para que este acepte los argumentos relacionados a los distintos asuntos discutidos.

A continuación, se presentarán los resultados concernientes al modo de obtención de la información.

4.2 Modo de obtención de la información

Inicialmente, se ha dicho que el hablante (escritor) puede revelar el modo de obtención de la información aseverada en la interacción verbal al momento que manifiesta la fuente de esta información. Teniendo en cuenta eso y con base en lo que propone Silva (2013), esta investigación considera, para la categoría *modo de obtención de la información*, las siguientes subcategorías: (i) *sensorial*, en la que el escritor demuestra que obtuvo la información por medio sensorial (directa), que puede ser visual o no-visual (otros sentidos como el olfato); (ii) *inferencial*, en la que el escritor informa que obtuvo la información a partir de una elaboración mental (menos directa), que puede ser fundamentada en evidencia directa o en conocimiento pre-existente; y (iii) *relatada*, en la que el escritor indica que la información se obtuvo por medio de un relato (indirecta) y que puede ser de tres tipos: *recogida de 2ª mano*, *recogida de 3ª mano* o *recogida en la tradición*.

A partir de esas subcategorías, se hicieron los análisis en el *corpus* de artículos extraídos de J-blogs españoles. Se observa que en el *corpus* hay una variación en el modo como el *escritor* obtuvo las informaciones vehiculadas. Con predominancia del *relato recogido de L2* (segunda mano), con un 77,01% del total. El segundo modo más utilizado es la *inferencia por raciocinio lógico* con un 16,09% de los casos. En tercero aparece la *evidencia sensorial* del tipo *visual* con un 3,45% y sumados con un 3,45% aparecen el *relato recogido de L3* (tercera mano) y el *relato recogido en la tradición*. El *corpus* no presenta ninguna ocurrencia que tenga como modo de obtención la

evidencia sensorial basada en otros sentidos que no sea visual e inferencial elaborada por medio de evidencia directa.

A continuación, se puede observar algunas ocurrencias que ejemplifican las subcategorías encontradas en el *corpus*.

(6) “¿Qué piensa de la civilización occidental?”, **preguntaron** a Gandhi. (P2)

(7) Cuando llega Juleysi en taxi y de él se baja ella y su novio las caras de las monjas son un poema. “Este es mi novio”, les **comenta**. (P1)

(8) Me gusta comer carne pero si por ello se destruyen bosques, se contaminan ríos y mares y se emite mucho más CO2 a la atmósfera, **creo que** voy a reducir mi consumo. (P2)

En (6) la marca de evidencialidad se manifiesta por medio del verbo dicendi *preguntar* (*preguntaron*). La desinencia del verbo, que indica la *tercera persona del plural*, permite inferir que se trata de una fuente *tercera desconocida*, o mejor, que bien el escritor no tuvo acceso a esta fuente o bien no quiso identificarla. Eso crea un aspecto especulativo sobre quien informa y permite observar que la información se obtuvo a través de un *relato de 3ª mano*. Además, el sentido de pluralidad puede relacionarse a que más de una persona le haya preguntado a Gandhi el contenido antepuesto al verbo o que el escritor se decide por no identificar la fuente y por ello utiliza una expresión que denota un sentido de especulación.

En (7) se observa que la información que aparece antes mismo de la marca evidencial se obtuvo de modo *relatado recogido de 2ª mano*. Esto revela que la propia fuente lo relató al escritor. Además, es una *fuentes tercera*

definida, lo que se observa en el texto, en él se cita *Juleysi* como siendo esta fuente. Esto garantiza más credibilidad al que informa. La marca evidencial está expresada por el verbo dicendi (*comentar*) conjugado en presente de indicativo. El contenido dicho por esta fuente aparece antes de la marca y entre comillas, lo que le indica al lector que aquellas son exactamente las mismas palabras utilizadas por la fuente.

De otro modo, en el ejemplo (8), la fuente es el propio escritor expresada por la *desinencia numero-personal* del verbo *creer*. La proposición *voy a reducir mi consumo* informada por la fuente demuestra que se la obtuvo por medio de una *inferencia por raciocinio lógico* elaborada mentalmente (menos directa) basada en un conjunto de informaciones a las cuales esta fuente tuvo acceso y que son manifestadas en el mismo enunciado, antes de la marca de evidencialidad.

En (9) el modo de acceso de la información se presenta como *evidencia sensorial visual*.

(9) *Telecinco ha ofrecido un programa a Carlos. Hubiera preferido los 100.000 euros. Se le vio en la cara.* (P1)

Se observa que el contenido comunicado anteriormente enunciado está vinculado al verbo *ver*. Notamos que la información (*Hubiera preferido los 100.000 euros*), probablemente, se adquirió a partir de un conjunto de expresiones (faciales, corporales etc.) manifestadas por *Carlos*, que es la persona sobre quien habla el escritor. Estas manifestaciones generaron a la información de que esta persona prefería lo que se expresa en la segunda

oración en detrimento de lo que se expresa en la primera. Con relación a la fuente, se puede observar que cualquier uno que presencié la actitud de *Carlos* podría relatar tal información, incluso el escritor, que, por tratarse de un crítico del programa, lo acompaña para llevar las principales informaciones a sus lectores en su blog.

Con respecto al modo de obtención *relato recogido en la tradición*, se puede observar el siguiente caso:

(10) *No es fusión, que tardaría siglos en completarse (porque como **saben** los que han estado dentro de iglúes, el hielo es muy buen aislante) sino deslizamiento por la laderas de manera acelerada.* (P1)

En (10) la evidencialidad se manifiesta por medio del verbo epistémico *saber (saben)* y se refuerza por la preposición *como*. Aquí la fuente se trata de un tipo *genérico* que relaciona el hecho de que todos que ya han estado dentro de un Iglú tienen el conocimiento del contenido aseverado, es decir, se trata de una información compartida y consecuentemente repasada de generación a generación. Es decir, se trata de una información vehiculada en la tradición de las sociedades que tienen acceso a esta realidad.

Se puede observar a lo largo de esta investigación que hay una relación entre la *fuentes* y el *modo de obtención* de la información. Es posible verificar que la gran cantidad de ocurrencias son del tipo *relatada*, 56 casos. De estas, 55 asocian la fuente *tercero definido* con el modo de obtención *relato recogido de L2*, totalizando un 63,7% de relación entre estas dos categorías. Esto conlleva a un alejamiento entre el escritor y las informaciones vehiculadas,

puesto que él identifica la fuente e indica que tales informaciones se obtuvieron de un *tercero definido*.

Con respecto a la fuente *hablante (escritor)*, se observó que, en la mayoría de los casos, esta fuente prefiere el modo de obtención basado en un *raciocinio lógico* fundamentado en informaciones relevantes que generaron tales inferencias. Estas observaciones se demuestran relevantes, ya que se trata de un género de opinión, lo que permite que el autor se manifieste, pero parece que, para basar sus argumentaciones o refutar algo de que discuerda, el escritor prefiere optar por utilizar informaciones *relatadas* por fuentes identificadas a fin de generar distanciamiento relación a lo que vehicula. Así, para el *corpus* analizado, el tipo *relatado* y las *fuentes definidas* se configuran como preferibles por los escritores, incluso, más que su propia intervención discursiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Se eligió como *corpus* los artículos de J-blogs por tratarse de un género periodístico de opinión que tiene como objetivo influenciar/cambiar el punto de vista del lector y para ello se utiliza de estrategias como el uso de argumentos y contra-argumentos por medio del habla de otro(s). A partir de eso, esta investigación se propuso a describir y analizar cómo estos escritores utilizan los marcadores de evidencialidad a la hora de producir su texto.

El análisis de los datos revela que la fuente *tercero definido* fue la que más ocurrió en el género investigado, seguida de la fuente *hablante (escritor)* como la segunda más recurrente. Con relación al modo de obtención de

la información, se identificó una predominancia del *relato recogido de L2* (segunda mano) y de la *inferencia por raciocinio lógico*, con predominancia del primer tipo. Estos datos corroboran con los datos relacionados a la fuente, puesto que las fuentes externas se asocian más al modo de obtención de *relato recogido*.

Del punto de vista de la relación existente entre expresión lingüística y función textual-discursiva, se puede decir que, en el género argumentativo *artículo* ubicado en J-blogs, los escritores parecen preferir las fuentes externas (*definidas*), lo que genera más distanciamiento relación a las informaciones que vehicula. Además, esa estrategia permite que el lector del texto valore, por sí solo, la cualidad de las informaciones presentadas, conforme el tipo de fuente expresada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIMC. *Resumen general de resultados EGM*. Madrid, oct. 2015/mayo. 2016. Disponible en: <<http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>>. Accedido en: 10 sept. 2016.
- Badillo, Jorge S. “Los blogs como herramienta para configurar la información colectiva”. In: Martínez, Samuel; Solano, Edwing. *Blogs, bloggers, blogósfera: Una revisión multidisciplinaria*. 1. ed. México D.F.: Universidad Iberoamericana, 2010. 152-159.
- Bermúdez, Fernando W. “La categoría evidencial del castellano: metonimia y elevación del sujeto”. In: *Boletín de lingüística*, vol. 22, 3-31, jul./dic. 2004. Disponible en: <<http://biblat.unam.mx/ca/revista/boletin-de-linguistica>>. Accedido en: 14 nov. 2016.

- Boff, Odete M. B.; Koche, Vanilda S.; Marinello, Adiane F. “O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação”. In: *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível en: <www.revel.inf.br>. Accedido en: 13 sept. 2016.
- Caldas, Jane Eyre Martins; Prata, Nadja Paulino Pessoa; Silva, Izabel Larissa Lucena. “La evidencialidad en noticias escritas en lengua española.” In: *Dominios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 3, 1480-1520, sept. 2018. Disponível en: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40601>>. Accedido en: 03 jun. 2019.
- Camacho, Roberto Gomes. “Funcionalismo holandês: da gramática funcional à gramática funcional do discurso.” In: *Signótica Especial*, n. 2, 167-180, 2006.
- Colussi, Juliana Ribeiro. *El blog periodístico como mini diario digital: análisis de la narrativa, redacción y criterios profesionales en los blogs periodísticos políticos integrados en la web de periódicos de Brasil y España (2010-2012)*. 2013. 516 f. Tesis (Doctorado en periodismo) – Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2013.
- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna, 2005.
- Estrada, Andrea M. *Panorama de los estudios de la evidencialidad en el español: teoría y práctica*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2013. Disponível en: <<http://goo.gl/T7nCQH>>. Accedido en: 11 ago. 2016.
- González Vergara, Carlos. “Estrategias gramaticales de expresión de la evidencialidad en el español de Chile”. In: *ALPHA*, n. 32, 149-165, jul. 2011.
- Hengeveld, Kees; Mackenzie, J. Lachlan. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Ohuschi, Márcia Cristina Greco; Barbosa, Francimara de Sousa. “O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula”. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 33, n. 2, 303-314, 2011. Disponível en: < <http://>

- periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13383/13383>. Accedido en: 10 feb. 2017.
- Palomo Torres, María Bella. *El periodista online: de la revolución a la evolución*. Sevilla: Comunicación Social, 2009. Disponible en: <<http://encurtador.com.br/knLU2>>. Accedido en: 28 oct. 2016.
- Prata, Nadja Paulino Pessoa. “Evidencialidad y construcción discursiva: una mirada hacia los editoriales de la prensa española”. In: (Con)Textos Lingüísticos, v. 12, 88-108, 2018. Disponible en: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/-/view/23174>>. Accedido en: 03ene. 2020.
- Prata, Nadja P. P.; Silva, Izabel L. L.; Vidal, R. P.; Caldas, Jane E. M.; Silva, Daniel S. F. “A evidencialidade em textos jornalísticos escritos em língua espanhola”. In: *Espanhol em pauta: perspectivas teórico-analíticas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. v. 1, 27-41.
- Reyes, Graciela. *Los procedimientos de cita. Citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arcos Libros, 1994.
- Silva, Izabel Larissa Lucena. *A expressão da evidencialidade no português escrito do século XX no contexto de gêneros textuais*. 2013. 224 f. Tese (Doctorado en Lingüística) – Programa de Pos-Graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponible en: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8248/1/2013_tese_illsilva.pdf>. Accedido en: 06set. 2016.
- Silva, Daniel Stephanye Filgueiras da; Prata, Nadja Paulino Pessoa; Silva, Izabel Larissa Lucena. “Aspectos morfosintácticos de la evidencialidad en artículos de j-blogs escritos en lengua española”. In: *Interseções*, 88-107, dic. 2018. Disponible en: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-11-numero-2.pdf>>. Accedido en: 14 dic. 2018.
- Vidal, Renata Pereira; Prata, Nadja Paulino Pessoa; Silva, Izabel Larissa de Lucena. “A evidencialidade em colunas jornalísticas escritas em espanhol”. In: *Revista Miguilim*, Crato, v. 7, n. 2, 355-376, ago. 2018. Disponible en: <<http://periodicos.urca-br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1668/1296>>. Accedido en: 13 feb. 2019.

Recurso léxico-gramatical de los verbos locativos del español: teoría y metodología

Roana Rodrigues

Recebido em: 31 de agosto de 2019
Aceito em: 24 de novembro de 2019

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. É docente de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Contato: r.roanarodrigues@gmail.com
Brasil

PALABRAS CLAVE:
Léxico-Gramática; Verbos
Locativos; Lengua Española.

Resumen: El Léxico-Gramática (LG) es un modelo teórico-metodológico que propone una descripción sistemática de los fenómenos lingüísticos de las lenguas naturales, conjugando léxico y gramática. En este artículo, presentamos el proceso de construcción de un LG de los verbos locativos del español, o sea, de oraciones en que el núcleo es un verbo que selecciona, entre sus argumentos esenciales, un elemento interpretado como lugar (Puse el libro en la mesa). Para ello nos basamos en trabajos sobre el francés (Guillet; Leclère, 1992), el portugués europeo (Baptista, 2013) y las contribuciones sobre el fenómeno en lengua española (Rojas Nieto, 1988; García-Miguel, 2006). Se analizaron 318 construcciones verbales locativas del español, distribuidas en 10 clases distintas, a depender de sus propiedades estructurales, distribucionales y transformacionales. Los datos, ordenados en tablas binarias, se pueden utilizar en la elaboración de materiales de enseñanza y como recursos descriptivos aplicados al Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN).

KEYWORDS: Lexicon-
Grammar; Locative Verbs;
Spanish.

Abstract: Lexicon-Grammar (LG) is a theoretical-methodological model that poses a systematic description of linguistic phenomena in natural languages, associating lexicon and grammar. In this paper, we present the process of construction of a LG for locative verbs in Spanish, in other words, the phrases in which the core is a verb that selects, among the essential arguments, an element taken as a place (Puse el libro en la mesa). Therefore, we use as basis works of the French language (Guillet; Leclère, 1992) and European Portuguese (Baptista, 2013). Furthermore, we consider some contributions about the phenomenon in Spanish (Rojas Nieto, 1988; García-Miguel, 2006). In this research, 318 locative verbal constructions in Spanish were analyzed, then arranged in 10 classes, divided by criteria such as the structural properties, distribution, and transformation. Data were organized into binary tables and may be used both as resources for preparing teaching materials and for description in Natural Language Processing (NLP).

1. INTRODUCCIÓN¹

El Léxico-Gramática, en adelante LG, es un modelo teórico y metodológico de análisis, descripción y clasificación de los fenómenos lingüísticos. Teniendo su origen en los trabajos de M. Gross (1975), para el francés, se trata de una teoría que une los aspectos sintácticos y semánticos, a partir del análisis de la entrada lexical. Como el propio nombre sugiere, el LG considera conjuntamente *léxico* y *gramática*, es decir, partiéndose de un elemento nuclear (verbo o adjetivo y nombre predicativo), se analizan sus propiedades sintácticas y semánticas (número y tipo de argumentos esenciales, preposiciones, procesos transformacionales, etc.), siempre en el interior de una frase elemental (Batista, 2008).

En este artículo, describo el proceso de construcción de un LG de los verbos locativos del español: las propiedades analizadas y la organización de los datos en clases específicas. Las frases en (1) ejemplifican el fenómeno descrito²:

- (1) a. Obama dejó la Casa Blanca. [38L1]³
 b. El conductor nos dejó en los alrededores del puerto de Tánger.
 [38LD]

1 Agradezco a la agencia de fomento Fapesp (Proceso: 2016/20545-0) por la beca de estudios durante el doctorado.

2 Los datos y los ejemplos presentados en este artículo son resultados de mi tesis (Rodrigues, 2019). Las frases fueron sacadas o adaptadas de la *web* y validadas por hispanohablantes nativos.

3 Los códigos entre corchetes corresponden a las clases locativas del LGLE, que siguen los principios de trabajos anteriores para otras lenguas naturales (Guillet, Leclère, 1992; Baptista, 2013).

Como se verifica, el verbo *dejar* es considerado *locativo* precisamente porque selecciona, entre sus argumentos esenciales, un elemento interpretado como *lugar*.⁴ En (1a) es el argumento que ocupa la posición de sujeto (*Obama*) que se desplaza de un lugar interpretado como *origen* (*la Casa Blanca*). Ya en (1b), es el elemento que ocupa la posición de complemento directo (*nos/la nosotros*) que es *dejado* en un determinado lugar interpretado aquí como de *destino* (*en los alrededores del puerto de Tánger*). Las dos frases se construyen con el verbo *dejar*, pero su disposición es distinta, con la selección de diferentes argumentos para completar la valencia verbal. Es por ese motivo que para el LG es fundamental que el análisis se base en frases elementales (simples), para aclarar la diversidad de construcciones y evitar las posibles ambigüedades.

Según Rassi (2008), el LG se constituye bajo los siguientes fundamentos: (i) *cada ítem lexical tiene su propia gramática*, así no se puede separar el estudio del léxico del estudio de la gramática; (ii) *la unidad mínima de análisis es la frase elemental*, pues la palabra aislada no genera una interpretación unívoca, siendo necesario su análisis en el interior de un ambiente sintáctico; (iii) *hay una correlación entre las propiedades sintácticas y semánticas del léxico*, ya que los elementos sintácticos de cada frase son definidos por sus predicados semánticos: el operador (verbos o adjetivos y nombres predicativos) seleccionan sus argumentos de acuerdo con las necesidades sintácticas y semánticas; y (iv)

4 En trabajos anteriores describo los criterios sintáctico-semánticos para la selección y clasificación de los verbos locativos del portugués (Rodrigues, 2016) y del español (Rodrigues, 2019). En este artículo, en todas las construcciones, el elemento locativo es considerado un argumental verbal –y no un simple complemento circunstancial. La tradición gramatical de lengua española suele nombrar a ese elemento *locativo* como *argumental locativo* (Campos, 1999) o *complemento argumental de ubicación* (Española, 2009).

se puede describir las lenguas por medio de autómatas finitos, aunque se considere la cantidad casi infinita de posibilidades de construcciones oracionales, desde un punto de vista de la *creatividad lingüística*, se entiende que el número elevado puede alterar la forma de las frases, pero no su sentido –por eso, a partir de descripciones de frases simples de la lengua, se puede llegar a la descripción de todas las estructuras oracionales de esa lengua.

Además de una teoría, el LG es también un modelo metodológico. Los datos se organizan en tablas binarias que se presentan sobre “la forma de una matriz” (Tolone, 2011, 2): en las líneas, las entradas lexicales; en las columnas, las propiedades sintáctico-semánticas que son analizadas; al cruce se señala “+” o “-”, de acuerdo con la evaluación de la aceptabilidad (o no) de la propiedad de la columna. La Tabla 1 reproduce parte de una matriz léxico-gramatical, basada en algunas propiedades que fueron consideradas para la construcción del LGLE.

El LGLE es el léxico-gramática de las construcciones verbales locativas del español, cuyo proceso detallado de construcción se puede verificar en Rodrigues (2019). Tiene su primera versión fechada en agosto de 2019 e incluye la descripción de 318 construcciones verbales⁵, con el análisis de aproximadamente 50 propiedades *estructurales*, *distribucionales* y *transformacionales*.

5 La selección de las construcciones verbales locativas del español ocurrió, principalmente, a partir del análisis contrastivo de dos bases de datos verbales: ADESE, del español y ViPEr, del portugués europeo –versión 158 (Rodrigues, 2019). Además, se consideraron los trabajos científicos de diversas perspectivas teórico-metodológicas de los verbos locativos del español (Rojas Nieto, 1988; Lamiroy, 1991; Cifuentes, 2004; García-Miguel, 2006).

La selección de las propiedades analizadas en el LGLE se dio debido a trabajos anteriores sobre el fenómeno de las construcciones verbales locativas del francés (Guillet, Leclère, 1992) y del portugués europeo (Baptista, 2013), que también siguen los principios teórico-metodológicos del LG. Tales propiedades serán brevemente descritas en las próximas secciones de este artículo. Enseguida, presentaré los datos generales del LGLE, las consideraciones finales y las posibles investigaciones futuras.

Tabla 1. Ejemplo de tabla léxico-gramatical

Lema	Clase	N0 sem role	N0=NHum	N0=NLoc	Prep1=Loc	N1 sem role	N1=NHum	N1=NLoc	Prep2=Loc	N2 sem role	N2=NHum	N2=Nloc	[Pas_ser]	EJEMPLO
aterrizar	35LD	agent-gen	+	-	+	locative-dest	-	+	-	-	-	-	-	<i>El piloto aterrizó en Nueva York.</i>
evacuar	38LS	agent-gen	+	-	-	patient	+	-	+	locative-source	-	+	+	<i>La policía evacuó a los turistas del lugar.</i>
ingresar	38LD	agent-gen	+	-	-	patient	-	-	+	locative-dest	-	+	+	<i>La hija ingresó un millón de dólares en la cuenta.</i>
poblar	38L1	agent-gen	+	-	-	locative-dest	-	+	-	-	-	-	+	<i>El conde pobló la villa.</i>

Notación: lema: entrada verbal analizada; clase: según la tipología del LGLE; N0, N1, N2: sujeto y complementos; SEM ROLE: papel semántico del argumento; NHum: nombre humano; Nloc: nombre de lugar; Prep: preposición; Loc: preposición locativa; [Pas_ser]: pasiva con ser.

2. LAS PROPIEDADES ESTRUCTURALES

Siguiendo los principios del LG, los verbos locativos fueron tomados como los elementos nucleares (*operadores*) que seleccionan sus *argumentos*

(sujeto y complementos) esenciales y necesarios para la constitución de la frase elemental. De esa manera, en el LGLE se analizaron las siguientes *propiedades estructurales*: número y tipo de argumentos y preposiciones.

De acuerdo con las relaciones de dependencia, las construcciones locativas pueden ser *bivalentes*, *trivalentes* o *tetravalentes*.⁶ En el LGLE, las construcciones más abundantes son las *trivalentes*, es decir, las que se constituyen por verbos locativos que seleccionan tres argumentos para completar su valencia. Tal selección puede presentar diferentes distribuciones⁷, como muestro abajo en las frases en (2):

- (2) a. La periodista viajó de Nicaragua a Londres. [37LD]
 b. El padre aparcó el coche en la calle. [38LD]
 c. El rey expulsó a los judíos de Francia. [38LS]

Las construcciones *bivalentes* pueden ser *estáticas* o *dinámicas*, conforme ejemplifico en las frases (3a) y (3b), respectivamente:

- (3) a. Manuela vivió en Barcelona. [35LS]
 b. Robert entró en la sinagoga. [35LD]

6 De acuerdo con Borba (1996, 16-17), el concepto de valencia verbal detecta las relaciones de dependencia entre categorías básicas que ocurren en un contexto, a partir de un elemento oracional (*verbo*) y los demás elementos que se disponen a su alrededor.

7 Las propiedades distribucionales serán descritas en la sección siguiente.

Por fin, las construcciones tetravalentes, en menor número, son aquellas cuyo verbo selecciona cuatro argumentos: sujeto, complemento directo y argumentales locativos de *origen* y de *destino*:

(4) Isabel II canalizó el agua del Lozoya hasta Madrid. [38LT]

Como se verifica en las frases anteriores, a depender del tipo de construcción se seleccionan diferentes preposiciones locativas. En el LGLE, consideré las preposiciones locativas *por*, *en*, *de* y *a*.⁸ De acuerdo con De la Torre (2007), en lengua española, las preposiciones *locativas* pueden introducir predicados *estativos* y *dinámicos*. Dentro de los predicados dinámicos, la autora clasifica las preposiciones de acuerdo con su función: *adlativa* –locativo de *destino* (*a*); *ablativa* –locativo de *origen* (*de*); y *perlativa* –locativo de *trayectoria* (*por*).

En el LGLE, la preposición *por* tuvo el polo positivo (“+”) para la propiedad *Prep=por* (*preposición por*) y *Prep=Loc* (*preposición locativa*) solamente cuando aparece en predicados de movimientos indeterminados o indiferentes a la dirección (García-Miguel, 1995), como en (5):

(5) El hombre vagó por las calles. [37LD]

8 Las frases de base del LGLE pueden contener otras preposiciones locativas. Relacionamos las preposiciones *hacia*, *hasta* y *para* a la preposición *a*; así como la preposición *desde* a la preposición *de*. Todas las preposiciones que introducen un argumental locativo también tuvieron el polo positivo para la propiedad *Prep=Loc* (*preposición locativa*). Sin embargo, se espera, en trabajos futuros, verificar las particularidades de sentido en los usos de cada una de esas preposiciones locativas, ampliando los casos apuntados en el LGLE.

Las preposiciones *a* y *de* fueron atribuidas a predicados *dinámicos* que introducen un locativo de *destino* y de *origen*:

- (6) a. Algunas personas lanzaron objetos al terreno. [38LD]
 b. La joven fan sacó su móvil del bolso. [38LS]

Además, analicé los casos introducidos por la preposición *en*. En la literatura (Cifuentes, 2004; De la Torre, 2007) se asocia la preposición *en* a predicados estativos, como en (7a). Sin embargo, según los criterios formales de identificación y clasificación de las construcciones locativas adoptadas en esta investigación, fue posible asociarla también a predicados dinámicos, en que el argumento que ocupa la posición de sujeto suele actuar (agente) y desplazar el argumento en la posición de complemento directo (paciente) a un determinado lugar de *destino*, (7b):

- (7) a. El reptil habitó en la zona. [35LS]
 b. El estudiante guardó el libro en el estante. [38LD]

3. LAS PROPIEDADES DISTRIBUCIONALES

En el LG las propiedades sintácticas actúan en conjunto con las propiedades semánticas. De esa manera, además de estudiar las características estructurales de los argumentos en el interior de una frase elemental, también es fundamental verificar las propiedades distribucionales de tales

argumentos. Las propiedades distribucionales se refieren, por lo tanto, a los rasgos de selección semánticos para completar las posiciones argumentales (sujeto y complementos).

En las frases de (2a) a (2c), presenté las construcciones estructurales clasificadas como *trivalentes*, pues seleccionan tres argumentos para completar la valencia verbal. Esas construcciones presentan diferentes propiedades distribucionales. Reproduzco el ejemplo con la finalidad de explicitar las distintas distribuciones:

- (2) a. La periodista viajó de Nicaragua a Londres. [37LD]
 b. El padre aparcó el coche en la calle. [38LD]
 c. El rey expulsó a los judíos de Francia. [38LS]

En (2a) el verbo *viajar* selecciona un nombre humano en la posición de sujeto (*la periodista*), que realiza la acción (*agente*), y dos argumentos locativos (*de Nicaragua / a Londres*) interpretados como de *origen* y de *destino*, respectivamente. En (2b), el verbo *aparcarse* selecciona un nombre humano en la posición de sujeto (*El padre*) que realiza la acción de *aparcarse* un objeto (no humano) en la posición de complemento directo (*coche*) en un determinado lugar de *destino* (*en la calle*). Por fin, en (2c) el sujeto (*agente*) practica la acción de *expulsar* un elemento que ocupa la posición de complemento directo (nombre humano) de un lugar de *origen* (*de Francia*).

A partir de esos ejemplos, se nota que las construcciones locativas presentan diferentes organizaciones estructurales (número de argumentos)

y distribucionales (propiedades semánticas de los argumentos). La Tabla 2 presenta las propiedades distribucionales del LGLE, así como un ejemplo de cada caso. Los roles semánticos se basan en la clasificación del ViPEr, base de datos de los verbos del portugués europeo (Baptista, 2013)⁹.

Tabla 2. Propiedades distribucionales

Propiedades	Definición	Ejemplo
Rasgos de selección de los argumentos		
Nombre humano	personas y animales que comparten el rasgo [+animado].	<i>La familia cruzó la frontera.</i>
Nombre no humano	nombres concretos y con el rasgo [-animado].	<i>León enmarcó la foto.</i>
Nombre plural	nombres flexionados en plural, colectivos o en singular con valor genérico.	<i>Miles de sevillanos se agolparon en el paseo de Colón.</i>
Nombre locativo	nombres interpretados como <i>lugar</i> .	<i>Cadenas se piró de España.</i>
Papeles Semánticos		
Agent-gen	agente genérico: nombre humano, voluntario, volitivo.	<i>Colón desembarcó en Portugal.</i>
Agent-cause	agente causa: nombre humano, nombre no humano, voluntario, involuntario.	<i>El terror despobló las tierras.</i>
Object-gen	objeto genérico: nombre no humano, involuntario.	<i>El avión oficial voló de Madrid a Castellón.</i>

⁹ La tesis de maestría de Santos (2014) presenta, con detalles, los roles semánticos de la constitución del léxico-gramática de los verbos del portugués europeo –nombrada ViPEr, desarrollada por Baptista (2013) -versión 158.

Continuación de la Tabla 2.

Propiedades	Definición	Ejemplo
Patient	paciente: nombre humano, nombre no humano, afectado por la acción.	<i>Juan envió una delegación a Brasil.</i>
Locative-place	locativo de lugar: designa un lugar en predicados estativos.	<i>Aissami se radicó en Uruguay.</i>
Locative-gen	locativo genérico: designa un lugar que puede ser de <i>origen</i> o de <i>destino</i> .	<i>El perro cayó de un edificio. El oso cayó en un pozo muy hondo.</i>
Locative-source	locativo de origen: designa un locativo de <i>origen</i> .	<i>Arranqué unas flores del suelo.</i>
Locative-dest	locativo de destino: designa un locativo de <i>destino</i> .	<i>Lo condujeron a la enfermería.</i>
Locative-path	locativo de trayectoria: designa un locativo de <i>trayectoria</i> .	<i>El atleta saltó el obstáculo.</i>

4. LAS PROPIEDADES TRANSFORMACIONALES

Uno de los fundamentos del LG es la posibilidad de descripción de las lenguas por medio de autómatas finitos. En ese sentido, son las propiedades transformacionales (Harris, 1961) que garantizan la construcción de otras frases basadas en una primera. Para Harris, los procesos transformacionales explicitan las relaciones sintáctico-semánticas de la frase analizada y posibilita la determinación de la aceptabilidad o no de una determinada construcción.

La transformación presenta alteraciones sintácticas, pero mantiene el significado y las restricciones de selección de la frase elemental. En el LGLE propuse, en esta primera versión, el análisis de las propiedades

transformacionales de *fusión* y de la construcción de las *pasivas perifrásticas* con los verbos auxiliares *estar* y *ser*.

La operación de *fusión* (Gross, 1981, 45) es un proceso de combinación de frases que puede modificar el número de argumentos de un verbo: combinando dos verbos entre sí o combinando un verbo y un argumento, en el cual uno de los dos elementos desaparece. En el LGLE, apliqué la operación de fusión a los verbos *denominales*, es decir, los verbos que se constituyen con un nombre interpretado como lugar (*enjaular*, *encarcelar*), como se verifica en (8):

- (8) a. El juez encarceló al empresario. [38L2]
 b. El juez puso # el empresario está en la cárcel.
 c. = El juez puso # el empresario en la cárcel.

Las *pasivas* fueron aplicadas a las construcciones transitivas, en que el sujeto de la acción (*agente genérico*, *agente causa*, *objeto genérico*) pasa a ocupar la posición de complemento:

- (9) a. La Guardia ocupó el colegio. [38L1]
 b. El colegio fue ocupado por la Guardia.

Propuse el análisis de las pasivas perifrásticas (auxiliar + participio) con los auxiliares *estar* y *ser*. Según Araújo Júnior (2014, 136), en las construcciones pasivas: *la calle está cortada* y *la calle fue cortada*, la diferencia está en el valor

estativo del verbo *estar*, que prioriza el estado actual del elemento afectado; y el valor *dinámico* del verbo *ser*, cuyo énfasis está en la acción verbal¹⁰.

Rassi (2015, 33) concluye que la propuesta de aplicar reglas de transformación a las frases para probar y describir sus propiedades es el elemento que garantiza el carácter experimental de la investigación.

5. EL LGLE: LAS PROPIEDADES GENERALES DE LAS CLASES LOCATIVAS

De acuerdo con las informaciones estructurales, distribucionales y transformacionales, organicé los verbos locativos del español en 10 clases distintas, siguiendo los criterios ya presentados en investigaciones léxico-gramaticales de otras lenguas naturales (Guillet, Leclère, 1992; Baptista, 2013). La Tabla 3 presenta la estructura, un ejemplo y la cantidad de verbos agrupados.

A diferencia de las clases del ViPEr (Baptista, 2013), sobre el portugués europeo, incluí la notación [*prep-a*] a las construcciones que seleccionan un complemento directo, sugiriendo la posibilidad de selección de la preposición *a* cuando el nombre que ocupa la posición de N₁ es humano (NHum), [+definido], [+determinado].¹¹

10 Reconozco que las pasivas pronominales (reflejas) son más abundantes en lengua española que las perifrásticas (Araújo Júnior, 2014). Sin embargo, opté por analizar las construcciones perifrásticas por la facilidad de encontrarlas y analizarlas en el corpus (*web*).

11 También a diferencia del ViPEr, no consideré las construcciones de las clases 38L4 y 38L5, pues no las entiendo como locativas. En Rodrigues (2019) presento los fundamentos de tal decisión.

Tabla 3. Léxico-Gramática de los verbos locativos del español

CLASE	ESTRUCTURA	EJEMPLO	#
35LD	N ₀ Vdin Loc ₁ Nloc ₁	<i>El pasajero embarcó en el navío.</i>	66
35LS	N ₀ Vstat Loc ₁ Nloc ₁	<i>El kit de maquillaje cabe en cualquier maleta.</i>	15
37LD	N ₀ Vdin Loc-s ₁ Nloc ₁ Loc-d ₂ Nloc ₂	<i>Una joven emigró desde Mojácar a Chicago.</i>	46
38L1	N ₀ V Nloc ₁	<i>Una riada inundó las casas.</i>	43
38L2	N ₀ Nloc-v [prep-a] N ₁ [V=poner en Nloc]	<i>El artista enmarcó el cuadro.</i>	7
38L3	Nloc ₀ V [prep-a] N ₁	<i>La caja contiene las joyas.</i>	4
38LD	N ₀ Vdin [prep-a] N ₁ Loc-d ₂ Nloc ₂	<i>La madre dirigió a los agentes a otra estancia.</i>	101
38LS	N ₀ Vdin [prep-a] N ₁ Loc-s ₂ Nloc ₂	<i>El profesor exhumó restos arquitectónicos del cerro.</i>	19
38LT	N ₀ Vdin [prep-a] N ₁ Loc-s ₂ Nloc ₂ Loc-d ₃ Nloc ₃	<i>He cambiado la mesa de la sala a la cocina.</i>	14
38R	N ₀ Vstat [prep-a] N ₁ Loc ₂ N ₂	<i>El Instituto se sitúa en Barcelona.</i>	3
Total			318

Notaciones: N0, N1, N2, N3: sujeto y complementos; Prep: preposición; [prep-a]: posibilidad de la preposición a, cuando N1 es un nombre humano; Nloc: nombre locativo; Loc: preposición locativa, -d de destino, -s de origen; V: verbo, Vdin: verbo locativo dinámico; Vstat: verbo locativo estativo.

Como se ve en la Tabla 3, hay un predominio de clases y construcciones dinámicas. Las estativas (35LS, 38L3 y 38R) se identifican por la selección de un argumento locativo apuntado semánticamente como *locative_place* (*locativo de lugar*):

- (10) Ana Julia residió en Burgos. [35LS]
 (11) El pequeño hotel albergaba a un grupo. [38L3]
 (12) Eduardo localizó el poblado minero en el mapa. [38R]

Las clases 35LS y 38L3 agrupan construcciones bivalentes. En 35LS están los verbos que seleccionan un nombre, en la posición de sujeto, que está en un determinado lugar. En esos casos, se introduce el argumental locativo con la preposición *en*¹². Ya en la clase 38L3, los verbos seleccionan el locativo estativo (de *lugar*) en la posición sintáctica de sujeto de la frase de base.

La clase 38R, es una clase *residual*, que agrupa las construcciones que difícilmente se encuadran en las demás clases. Hay solamente tres construcciones censadas: *localizar*, *ubicar* y *situar*. Así como en el ViPEr, preferí, en este momento, no distinguir los casos en que esos verbos seleccionan un argumento externo para ocupar la posición de complemento directo, como en el ejemplo en (12), de las construcciones pronominales (*el Instituto se sitúa en Barcelona.*)¹³.

Entre las construcciones dinámicas, la clase bivalente 35LD agrupa los verbos que seleccionan un nombre en la posición de sujeto que se desplaza: a

12 Con excepción de los verbos *dar* (*la puerta daba a un pasillo oscuro*) y *distar* (*el paraje distaba del núcleo urbano*), que introducen el argumental locativo con las preposiciones *a* y *de*, respectivamente.

13 Hubo otros casos más en el LGLE en que preferí no duplicar las entradas, aunque fuera posible encontrar construcciones con complemento directo externo (*apoyar*) y complemento directo interno/construcción pronominal (*apoyarse*). Seguramente, será importante retomar esas construcciones para evaluar más detenidamente sus propiedades.

un lugar de *destino*, de *origen* o de *trayectoria*, así como los casos de locativos *genéricos*, es decir, de verbos que admiten construcciones con un lugar de *origen* o de *destino*.

- (13) a. Centenares de personas afluyeron al patio. [35LD – *destino*]
 b. El sospechoso se fue del pueblo. [35LD – *origen*]
 c. Cipriano merodeó por las cercanías del
 barrio chino. 35LD – *trayectoria*]
 d. El presidente llegó (de + a) la base. [35LD – *genérico*]

Las clases 38LD y 38LS presentan propiedades semejantes: (i) son trivalentes; (ii) seleccionan un nombre en la posición de complemento directo, que es desplazado; (iii) el argumental locativo es introducido por preposición; y (iv) admiten las pasivas. Su diferencia está en el tipo de locativo, pues en la clase 38LD están los verbos, cuyo argumental locativo posee el papel semántico de *destino*, introducido por las preposiciones *a* y *en*; ya en la clase 38LS, el argumental locativo es de *origen*, iniciado por la preposición *de*.

- (14) Una chica alojó al migrante en su casa. [38LD]
 (15) Isabel desalojó a Muñoz de la alcaldía. [38LS]

Las clases 37LD y 38LT comparten el polo positivo para los argumentos locativos tanto de *origen*, como de *destino*. En la clase 37LD están los verbos en que el elemento desplazado ocupa la posición de sujeto, lo que imposibilita la aplicación de las pasivas. En la clase 38LT, por su vez, es el elemento en

la posición de complemento directo que se desplaza de un lugar a otro, admitiendo la aplicación de las pasivas con *ser* y/o *estar*:

(16) El barco navegó desde Huelva hasta el archipiélago. [37LD]

(17) Lemke desvió el avión de su plan de vuelo previsto
hacia Nueva York. [38LT]

La clase 38L1 une los verbos que seleccionan un complemento directo interpretado como *lugar*. Semejante a los verbos de la clase 35LD, aquí están agrupados verbos que seleccionan el argumental locativo con diferentes papeles semánticos: locativo de *destino*, de *origen*, de *trayectoria* e, incluso, estativo de *lugar*.

(18) a. Hassan II invadió el Sahara. [38L1 –*destino*]

b. El jugador abandonó el recinto. [38L1 –*origen*]

c. Un militante recorrió España. [38L1 –*trayectoria*]

d. Dickinsonia habitó la Tierra. [38L1 –*lugar*]

Por fin, en la clase 38L2, están los verbos denominales, que se constituyen por un nombre de lugar. Esas construcciones son bivalentes y poseen polo positivo para la propiedad transformacional de *fusión*.

(19) El humano enjauló al animal. [38L2]

Siguiendo, por lo tanto, la tipología utilizada en los trabajos léxico-gramaticales del francés (Guillet, Leclère, 1992) y del portugués europeo

(Baptista, 2013), fue posible proponer un primer estudio de tales construcciones para la lengua española, organizando los verbos según sus propiedades estructurales, distribucionales y transformacionales.

6. CONCLUSIONES

Creo que el LGLE es una *contribución* interesante para la creación de un léxico-gramática de los verbos locativos del español. Enfatizo el término *contribución*, porque se trata de un trabajo todavía inicial, ya que presenta limitaciones a algunos principios del LG, los cuales señalo brevemente: la *exhaustividad de los elementos descriptos* y *el acceso a la introspección a la hora de realizar los análisis*.

Sobre el primer punto, aunque me alejo de algunos criterios del francés y del portugués para la selección y clasificación de las construcciones locativas, el número de verbos descriptos para cada lengua es muy abundante. En francés, Guillet y Leclère (1992) presentan el análisis de 2.747 construcciones verbales locativas; ya en portugués europeo, en la versión 158, Baptista (2013) analiza 1.142 construcciones. De esa manera, se verifica la necesidad de una profundización del fenómeno para la lengua española, con el aumento del número de construcciones analizadas.

El segundo aspecto se refiere al recurso a la introspección. Como presenta Laporte (2015) y Rassi (2015), uno de los principios del LG es acceder a la intuición, como hablantes nativos de la lengua, a la hora de validar la aceptabilidad (o no) de determinada propiedad. Como el español es para

mí una lengua extranjera, no fue posible confiar en mis conocimientos introspectivos, por eso la descripción se fundamentó en el análisis de oraciones sacadas y adaptadas de la *web* y validadas por hispanohablantes nativos, lo que también justifica el tiempo y recursos dedicados a ese emprendimiento descriptivo.

Como investigaciones futuras se espera realizar la ampliación del LGLE, con el análisis de nuevos verbos, y expandir las propiedades analizadas, con la verificación, por ejemplo, de las operaciones transformaciones *cruzadas* y las *pasivas reflejas*.¹⁴

El LG considera el *léxico* y la *gramática* como elementos que se constituyen mutuamente, además, propone una metodología, en que los verbos se disponen en tablas binarias. Se puede afirmar, por lo tanto, que estudios comparativos sobre los fenómenos, en diferentes lenguas naturales, son facilitados debido a esa organización formal del modelo. Así, pretendo hacer un estudio comparado sobre los aspectos comunes y distintos entre las construcciones verbales locativas del español y del portugués.

Esta primera *contribución* descriptiva, en los patrones del LG, se constituye como un recurso lingüístico que puede ser utilizado tanto en contextos de enseñanza de la lengua como en recursos para el Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), con la automatización de ejercicios gramaticales

14 En las construcciones *cruzadas* los argumentos que ocupan las posiciones de complemento directo y argumental locativo preposicional cambian sus posiciones: *Pedro carga las manzanas en el camión* à *Pedro carga el camión de manzanas*. En las pasivas reflejas, la forma *se* precede al verbo en tercera persona del singular o plural: *El colegio fue ocupado por la Guardia* à *Se ocupó el colegio*.

y el auxilio descriptivo para herramientas de traducción y desambiguación automáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo Júnior, Benivaldo J. de. “As formas passivas”. In: Fanjul, A. P.; González, N. M. (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- Baptista, Jorge. “ViPEr: uma base de dados de construções léxico-sintáticas de verbos do Português Europeu”. In: *Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, 2013. 111-129.
- Batista, Zenilde N. *Estrutura linguística e informação: uma introdução à abordagem de Zellig S. Harris sobre os fenômenos da língua*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2008.
- Borba, Francisco S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- Campos, Hector. “Transitividad e intransitividad”. In: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.
- Cifuentes, José Luís H. “Verbos locales estativos en español”. In: *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2, 2004.
- García-Miguel, José M. *Transitividad y complementación preposicional en español*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicación e Intercambio Científico, 1995.
- García-Miguel, José M. “Los complementos locativos”. In: *Sintaxis histórica de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Gross, Maurice. *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann, 1975.

- Gross, Maurice. “Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique”. *Langages*, n. 63, 1981.
- Guillet, Alain; Leclère, Christian. *La structure des phrases simples en français: constructions transitives locatives*. Genebra: Librairie Droz S.A, 1992.
- Harris, Zellig S. “Strings and transformations in language description”. *Papers on formal linguistics*, v. 1, 1961.
- Lamiroy, Béatrice. *Léxico y gramática del español: Estructuras verbales de espacio y de tiempo*. Barcelona: Anthropos, 1991.
- Laporte, Éric. “The Science of Linguistics”. *Inference: International Review of Science*, v.1, n.2, 2015. Disponível em: <<https://inference-review.com/article/the-science-of-linguistics>>, acesso em enero de 2019.
- RAE-ASALE. *Nueva Gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa, 2009.
- Rassi, Amanda P. *Estatuto sintático-semântico do verbo ‘fazer’ no Português escrito do Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2008.
- Rassi, Amanda P. *Descrição, classificação e processamento automático das construções com o verbo dar em Português do Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2015.
- Rojas Nieto, Cecília. *Verbos Locativos en español: aproximación sintáctico-semántica*. Instituto de investigaciones filológicas. México: Universidad Nacional de México, 1988.
- Rodrigues, Roana. *Análise contrastiva dos verbos locativos do português do Brasil e do português europeu*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- Rodrigues, Roana. *Contribuições para um léxico-gramática das construções locativas do espanhol*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- Santos, Rui. P. *Automatic Semantic Role Labeling for European Portuguese*. Dissertação de mestrado. Universidade do Algarve, Faro: 2014.

Tolone, Elsa. “Conversión de las tablas del Léxico-Gramática del francés en el léxico LGLex” In: *Workshop on Natural Language Processing*. Córdoba, Argentina: 2011.

De la Torre, Edita W. *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada: 2007.

Considerações
sobre o clítico *se*
em construções
médias com os
verbos espanhóis
matar e morir

Mariane Garin Belando

Recebido em: 5 de agosto de 2019
Aceito em: 26 de outubro de 2019

Doutoranda do Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina, com pesquisas nas
áreas de Morfologia e Fonética e
Fonologia do português, espanhol
e inglês.
Contato: marianebelando@
yahoo.com.br
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

clítico *se*; verbos *matar* e *morir*; construções médias; semântica gerativa; anticausativização.

KEYWORDS: clitic *se*; verbs *matar* and *morir*; middle constructions; generative semantics; anticausativization process.

Resumo: Este artigo pretende considerar o clítico *se* como médio em sentenças com os verbos *matar* e *morir* na língua espanhola. Para isso, proporemos a hipótese de que tal clítico não se sustenta como reflexivo energético (Maldonado, 1988) em todas as suas possíveis construções, sendo que certas características propostas pela semântica gerativa (Lakoff, 1970; McCawley, 1973; Hofmann, 1993), além do processo de anticausativização, proposto por Zubizarreta (1985), deverão ser considerados na tentativa de demonstrar que algumas dessas construções podem ser estabelecidas como médias.

Abstract: This paper intends to consider the clitic *se* as middle in sentences with the verbs *matar* and *morir* in Spanish. In order to do so, we will propose the hypothesis that this clitic is not sustained as an energetic reflexive (Maldonado, 1988) in all its possible constructions. Considering so, certain characteristics proposed by generative semantics (Lakoff, 1970; McCawley, 1973; Hofmann, 1993), in addition to the anticausativization process proposed by Zubizarreta (1985), should be considered in an attempt to demonstrate that some of these constructions can be established as middle constructions.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo mostrar como a língua espanhola é capaz de oferecer construções estruturais diversas, as quais não seriam encontradas na língua portuguesa. Pelo fato de a língua não ser estanque, estar sempre em processo de variação e mudança, há a impressão de que os clíticos propendem a desaparecer na língua portuguesa, mas, caso sobrevivam, a sua posição será completamente pré-verbal (Pagotto, 1992, 1996).

Por outro lado, no que se refere aos clíticos na língua espanhola, são bem menores as variações graduais que possam propiciar uma mudança linguística, pois trata-se de uma língua não econômica em relação aos seus usos, dada a possibilidade de o espanhol admitir o emprego de clíticos mesmo que seus objetos correspondentes estejam também presentes na sentença (Oliveira, 2016).

Indo ao encontro do que fora proposto pelos semânticos gerativos (Lakoff, 1970; McCawley, 1973; Hofmann, 1993), a intenção é a de demonstrar que a língua espanhola, além de fazer uso de construções médias com o verbo *morir*, também o faz com o verbo *matar*, recurso este capaz de ir além da forma binomial ativa e passiva tão enraizada morfológica, sintática e semanticamente na língua portuguesa. E tal fato faz com que se ampliem as possibilidades de perceber e refletir sobre certas construções e situações.

Deste modo, no presente trabalho, procuraremos, primeiramente, realizar um breve panorama sobre os clíticos reflexivos da língua espanhola na Seção 1, para proporcionar uma maior familiarização para aqueles que têm o português como língua materna. Dado o comportamento não

econômico dos pronomes no espanhol, certas dúvidas e ambiguidades podem ser geradas.

A partir da segunda seção, teceremos um trabalho de cunho analítico, pois, em decorrência do levantamento dos dados, tornou-se necessário um maior aprofundamento do comportamento dos verbos que a literatura considera como reflexivos em espanhol, principalmente o dos opcionais, como apontado por Chaves (2007). Trata-se de uma tentativa de abordar o clítico *se* sob o viés teórico de Maldonado (1988), como reflexivo energético, relacionando-o a Langacker (1990), que evidencia a capacidade de movimento e interação entre os seres e objetos.

Acreditamos que a proposta de Maldonado (1988) se sustenta quanto à análise do verbo *caer*, mas defendemos a hipótese de que ela não se manteria em relação às possíveis construções com os verbos *matar* e *morir*, como fora sugerido pelo autor. Para isso, autorizaremos o sentido anticausativo na predicação, termo este proposto por Zubizarreta (1985) e percebido como um processo em que o argumento externo agentivo do verbo transitivo é deletado. E, para que este processo se efetive, estenderemos seu uso através de Spencer (1991), que o relaciona à voz média.

Na Seção 3, faremos um levantamento de voz e valência através de Tesnière (1959), além de diátese, também apontado por Cançado (2012). Utilizaremos o termo **construção média**, cuja significação medial será a compreendida por Gonda (1975) e Camara Jr (1972). E para que o objetivo do presente trabalho se concretize, o qual considera o clítico *se* como medial em algumas construções com os verbos *matar* e *morir* do espanhol, recorreremos

à semântica gerativa, principalmente a Lakoff (1970) e Hofmann (1993), para relacioná-la a certas características morfológicas e sintáticas. Na Seção 4, tem-se as considerações finais.

Usaremos o português brasileiro enquanto contraponto e o inglês como subsídio dos autores citados no decorrer da terceira seção.

1. UM BREVE PANORAMA SOBRE OS CLÍTICOS REFLEXIVOS ÁTONOS DA LÍNGUA ESPANHOLA

Os reflexivos são analisados como pronomes pessoais que requerem um antecedente na própria oração (RAE y ASALE, 2010). Tais clíticos, por carecerem de acento, apoiam-se foneticamente no verbo contíguo e indicam que a ação verbal recai sobre o próprio sujeito. No Quadro 1 tem-se distribuídos os pronomes reflexivos átonos de acordo com as pessoas do discurso (nominativo).

Em sentenças como em (1), observamos o emprego do pronome reflexivo, visto que faz referência à mesma pessoa, ao sujeito da oração:

(1) *Yo me conozco.*¹

1 Com relação às orações exemplificadas no presente trabalho, aquelas cujas respectivas fontes não são mencionadas significam que foram elaboradas pela própria autora.

Quadro 1: Distribuição dos pronomes reflexivos átonos da língua espanhola.

PESSOAS	NOMINATIVO	REFLEXIVOS ÁTONOS
1ª singular	Yo	me
1ª plural	nosotros/as	nos
2ª singular	<i>tú</i> ²	<i>te</i>
2ª singular	<i>usted</i> ³	<i>se</i>
2ª plural	vosotros/as	os
2ª plural	ustedes	se
3ª singular	<i>él/ello/ella</i>	<i>se</i>
3ª plural	ellos/as	se

Fonte: Adaptado de Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE) (2010, 305)

De acordo com a RAE y ASALE (2010), apenas o pronome *se* é inerentemente reflexivo, sendo que os demais podem ou não ser reflexivos em função do contexto sintático, pois não estariam marcados morfologicamente para tais interpretações, como se observa em (2a), com o pronome pessoal *te* em função acusativa, e em (2b), a sentença reflexiva:

- 2 Para a segunda pessoa do singular, há também o pronome *vos*, empregado no espanhol rioplatense, que não será considerado no presente trabalho. Ressalta-se, apenas, que este pronome possui como acusativo e dativo a forma *te*, assim como no reflexivo, igualando-se ao pronome *tú*. A mudança ocorre na flexão do verbo: *tú tienes x vos tenés* (Menegotto, 2005).
- 3 Consideramos as formas *usted/ustedes* pelo fato de seu uso estar difundido nos países hispano-americanos, em quase toda a região de Andaluzia e nas Ilhas Canárias (Lapesa, 1996). Mantemos a forma *vosotros* pelo seu emprego no espanhol peninsular.

- (2) a. *María te cuida.*
b. *Tú te cuidas.*

Refletindo a respeito do que a RAE y ASALE (2010) propuseram sobre o *se* como inerentemente reflexivo, a partir de uma perspectiva diacrônica, isto *se* faria valer, já que, em latim, a forma *sē* correspondia apenas ao pronome reflexivo de terceira pessoa do singular e do plural no caso acusativo (Faria, 1995).

Contudo, ao analisar a língua espanhola sincronicamente, as construções passivas e impessoais com *se*, assim como as possíveis médias, foco deste trabalho, fazem com que tal clítico não seja um pronome meramente reflexivo.

2. OS VERBOS REFLEXIVOS EM ESPANHOL: FOCO NOS REFLEXIVOS OPCIONAIS

A partir da breve apresentação dos pronomes reflexivos átonos, torna-se necessária a explicitação dos verbos considerados como reflexivos em espanhol, podendo estes classificarem-se em três tipos: os **próprios**, que são verbos de ação-processo, considerados os únicos verdadeiros casos de construções reflexivas em que o agente e o paciente *se* fundem em um só, como em (3a); os **reflexivos opcionais**, verbos estes considerados monovalentes⁴ e que, em geral, são os de ação [exemplo (4a)] ou os de processo [exemplo (4b)]; e os **verbos reflexivos inerentes**, como em (5a), que são semanticamente

4 Verbos monovalentes ou “predicados de um lugar”. Os predicados podem ser classificados por sua valência, ou seja, pelo número de argumentos que exigem (Calvo, 2011). O termo *valência* foi introduzido por Tesnière (1959), como veremos na Seção 3.

monovalentes e carecem de uma contraparte que seja formalmente um verbo transitivo ou intransitivo. Assim, verbos como *arrepentirse* e *atreverse* não possuem, como contrapartida, os verbos *arrepentir* e *atrever*, respectivamente (Chaves, 2007, 193).

- (3) a. *La muchacha se levantó de la silla.*⁵
 b. *Carmen levantó al bebé de la silla* (Chaves, 2007, 192).
- (4) a. *Todos los días me desayuno en mi casa.*⁶
 b. *Mi amigo se murió ayer.*
- (5) a. *Él se arrepiente de todo lo que hizo.*
 **Él arrepiente de todo lo que hizo.*

Em (3), ao contrário dos verbos reflexivos inerentes, o reflexivo próprio pode ser equiparado a um verbo tipicamente transitivo, como *levantarse/levantar*, *bañarse/bañar*. Em (4a, b), trata-se de verbos ditos intransitivos, como *reír/reírse*, *olvidar/olvidarse*.

5 Tal sentença está em acordo à análise de **verbos reflexivos próprios** realizada por Chaves (2007), a qual difere da realizada por Di Tullio (2014). Para esta autora, a construção com *levantarse* implica um **verbo de mudança de posição** cuja ação não pode dissociar o agente do paciente, ou seja, “*no se puede hacer consigo mismo lo que se hace con otro*” (Di Tullio, 2014, 174). Neste caso, por mais que a autora reconheça que o pronome em questão cumpra algumas funções típicas verificadas aos verdadeiros reflexivos, estes por ela exemplificados em construções como “*Leo se afeitó*” (Di Tullio, 2014, 173), o pronome *se* de *levantarse* não compreenderia um objeto direto, pois a sentença não admitiria o reforço por *a sí mismo*.

6 Através de uma perspectiva diacrônica, os verbos *desayunarse/desayunar*, muito utilizados no espanhol, tiveram, primeiramente, o uso da forma pronominal e intransitiva; depois, apareceu a forma não pronominal intransitiva, até manifestar-se o uso não pronominal e de forma transitiva (Torrego, 2005, 610).

Vale ressaltar que em sentenças como *El muchacho se comió el postre*, cujo verbo *comer* é transitivo, mas pode ser usado também como intransitivo, tem-se, conforme Di Tullio (2014, 181), o *se* como facultativo, e sua possibilidade de omissão ocorreria porque este não constitui um argumento do verbo. Essa autora denomina esse pronome como *se estilístico*.

Ao utilizar-se o pronome reflexivo, a atenção finda-se no único participante da sentença, posto na posição canônica de sujeito, e que corresponderia a um agente [exemplo (4a)], ou mais bem a um paciente [exemplo (4b)]. Desta forma,

por medio de la operación de reflexivización, este participante se repite como un argumento de objeto. Esto significa, en el fondo, una degradación del participante, puesto que este aparece entonces categorizado como un argumento menos relevante en la cláusula. Es decir, el agregar un nuevo argumento de objeto directo (que prototípicamente categoriza pacientes) que sea correferencial con el sujeto (que prototípicamente categoriza agentes) indicaría que el único participante a nivel semántico se comporta también como un paciente, y que, por tanto, el evento carece de un verdadero instigador voluntario (Chaves, 2007, 192).

Percebe-se o realce dado a quem ocupa a posição de argumento externo enquanto agente, na qualidade de entidade causadora, obedecendo ao topo da hierarquia temática dos constituintes, seguido pelo tema (Larson, 1988). Mas, a partir da explicitação em (6a), observamos a possibilidade de o pronome permitir o sentido anticausativo⁷ na predicação, quando comparada ao uso do verbo intransitivo em (6b):

⁷ Como salientado na Introdução, o termo anticausativização será detalhado na Seção 3. Por ora, valemo-nos enquanto processo no qual é suprimido o argumento externo agentivo do verbo.

- (6) a. *Julieta se cayó de la silla.*
 b. *El suicida cayó desde el decimonoveno piso.*

Ao mantermos o sentido de **perder o equilíbrio** ou o de **exercer força além do que um objeto poderia suportar** em (6a), a sentença não se manteria sem a presença do pronome *se*. Entretanto, caso quiséssemos o sentido de **queda por ação voluntária** em sinônimo a **jogar-se**, como em (6b), o pronome *se* tornaria a sentença agramatical. Em (6a), temos a ocorrência de *se* determinada pelo sentido implicado no item lexical, pois este não pode ocorrer sem aquele, tendo-se, portanto, um uso inerente ao verbo.

A partir do exemplo em (6a), tem-se reforçada a proposta de construção energética de Maldonado (1988), na qual o clítico *se* “*introduces a reading of ‘unexpected change’*” (Maldonado, 1988, 154), e corroborada por suas sentenças agramaticais (7a, b), devido à presença do pronome:

- (7) a. **La lluvia se cae.*
 b. **En el otoño, las hojas se caen de los árboles* (Maldonado, 1988, 154).

Tais asserções vão ao encontro da concepção arquetípica denominada *billiard-ball model* proposta por Langacker (1990), a qual considera que

we tend to conceive of our world as being populated by discrete objects, each of which (at a given moment) occupies a distinct location. Some of these objects are capable of moving about and interacting with others, particularly through direct physical contact. Motion is driven by energy, which some objects are capable of supplying internally and others must receive from outside sources. When physical

contact is initiated with any degree of force, energy is transmitted from the mover to the impacted object (Langacker, 1990, 215).

Obviamente, tal argumentação perpassa por objetos inanimados, pelas forças naturais que agem constantemente, como a gravidade, vista em (7a, b), assim como pelos seres animados, aqueles que possuem controle em provocar mudanças. Essas entidades e forças são transpostas à linguagem através de estruturas simbólicas que requerem determinadas formas de contextualização.

Deste modo, enfatiza-se a construção reflexiva energética, função dada ao clítico *se*, proposta por Maldonado (1988) e calcada na teoria de Langacker (1990), cujo clítico exprime o traço de acidentalidade, como visto em (6a).

Tem-se, portanto, a oposição entre construções absolutas e energéticas (Maldonado, 1988, 156), em que, naquelas, o evento pode ser estático ou dinâmico, mas decorre em direção às expectativas, como em (6b) e em (7a, b), não importando o conflito de forças que são empregadas. Quanto às energéticas, o evento não pode ser antecipado e vai contra as expectativas, sendo que o pronome em questão seria, portanto, capaz de transformar sentenças absolutas em energéticas.

Como a teoria de *se* como construção reflexiva energética ajustou-se ao verbo *caer*, podemos, a começar deste momento, adentrar ao funcionamento de outro verbo reflexivo opcional de processo: *morir/morirse*, o qual está representado nas construções em (8), a partir das quais tentaremos depreender melhor se tal teorização se mantém.

- (8) a. *Pablo se muere.*
b. ¿Cuántos murieron en el desastre?
c. ¿Cuántos se murieron en el desastre?
d. *Se me murió el abuelo.*
e. *Mi hermano se está muriendo de hambre.*

Em (8a, c, d, e), tem-se o clítico, enquanto que (8b) não apresenta tal pronome. Diante destas sentenças e, de acordo com De Mello (1996), dentre os fatores que avigoram o uso ou não do clítico, podemos enfatizar o de afetividade e o de morte violenta, não natural, respectivamente.

Quando o contexto simbolizar uma morte natural, sem implicações externas, em decorrência de alguma doença, como estaria subentendido em (8a), a sentença evoca o clítico; já em casos de mortes violentas, como em (8b), não se associa o pronome ao verbo, exceto por questões diastráticas, como em (8c), podendo ser utilizado tanto em fala formal quanto não formal na Cidade do México (De Mello, 1996). Em enunciações subjetivas, situações afetivas, como em (8d), o verbo será duplamente pronominal, seguindo-se essa ordem restrita, sendo o átono *me* dativo possessivo. Por fim, como um adendo, quando o verbo estiver com sentido figurado, o clítico também se fará presente, podendo ser anteposto ao verbo conjugado, como em (8e), ou posposto e adjungido ao verbo principal, como em (9):

(9) *Raúl está muriéndose de risa.*

Hipérbole à parte, atentemo-nos em analisar as sentenças uma a uma, para melhor percebermos as nuances. Primeiramente, examinemos a (8b), única sentença sem o uso do pronome, contrapondo-se à (8c), como já mencionado, em que temos um cenário de morte não natural, *el desastre*. Em mortes violentas, na morte em acidente ou até quando se trata de morte em decorrência de suicídio, tem-se como mais usual o uso do verbo *matar* no espanhol (Estévez, 2007), sendo que o contexto deverá resolver a ambiguidade:

(10) *Matias se mató en un accidente de auto.*

No português, a expressão **se matou** implicaria em suicídio, mas, no espanhol, o contexto deverá evidenciar se se tratou de uma ação alheia ou não à vontade do sujeito da oração.

Em (8d), *Se me murió el abuelo*, o pronome átono *se* não pode ser considerado argumental porque apenas caracteriza o verbo pronominal em questão, não correspondendo a uma ação sintática. A sentença obedeceu a ordem privilegiada em espanhol, sendo menos comuns construções como *El abuelo se me murió*, o que corroboraria o fato de não termos argumento externo na sentença, sendo *el abuelo*, por consequência, argumento interno do verbo *morirse*.

E ao seguir esse raciocínio,

the proposal that the internal arguments of a verb be distinguished from the external one in being linked to a syntactic frame makes an interesting prediction, which is apparently correct. The external argument may remain syntactically unrealized (under conditions to be made precise) because it is not lexically associated with a syntactic frame. In effect, there are constructions in which an external lexical argument, although lexically present, is syntactically absent (Zubizarreta, 1985, 250).

Temos, então, em (8d), a presença da hipótese inacusativa de Burzio (1986), pois o verbo da sentença, ao não atribuir papel temático ao sujeito, não atribuiria caso acusativo (e vice-versa); e através do Filtro de Caso, em que todo sintagma determinante pronunciado deve pertencer a uma cadeia marcada com caso (Miotto; Silva; Lopes, 2013), o argumento interno *el abuelo* receberia caso nominativo.

Na mesma sentença, pelo verbo ser duplamente pronominal, o clítico *me*, ao receber a função de dativo possessivo, não permite a permuta desta forma átona pelo que seria seu correspondente reflexivo na forma tônica, como em (11), pois teríamos mudança de sentido:

(11) *Se murió el abuelo para mí.*

Temos, acima, um sentido figurado, podendo-se interpretar, pragmaticamente, que o falante está irritado ou triste por algo que o seu avô causou, além de que, sintaticamente, *para mí* estaria apenas como adjunto.

Há autores que defendem que a combinação entre *se* + *me* forma o chamado *dativo de interés* (Maldonado, 1994), ou seja, o *me* inferiria que o

falante tem interesse na cena, mas não está diretamente envolvido nela. O *dativo de interés* tem, portanto, a função de evidenciar que algo aconteceu acidental ou inesperadamente, e aquele que fala sofreu as consequências disso. Desta maneira, o átono *se*, integrante do verbo, como em (8d), vai ao encontro das expectativas de Maldonado (1988) enquanto possuidor do traço de acidentalidade. Finalmente, em (8a), *Pablo se muere*, o clítico é capaz de tornar a sentença semanticamente ambígua, sendo a primeira leitura a de morte de Pablo, com o *se* conotando uma morte não violenta, ou seja, refere-se a um evento acabado, a um resultado final; e a segunda a de que Pablo estaria morrendo paulatinamente, talvez por conta de alguma doença.

Nesta última leitura, portanto, o verbo implicaria em um prosseguimento do processo. Conforme De Miguel (1999, 3024), o aspecto incoativo expressa mudança de estado e pode expressar tanto o início ou o término deste quanto o seu progresso, ou seja, um evento incoativo “*puede ser contemplado también en su desarrollo intermedio, en progreso*”.

Deste modo, na sentença (12), em que uma expressão adverbial é encaixada, a ambiguidade pode ser desfeita, corroborando o processo em andamento e pertinente à segunda leitura:

(12) *Pablo se muere poco a poco.*

Tem-se em foco a fase intermediária, na qual um elemento dêitico tornaria a sentença agramatical: **Pablo se muere poco a poco a la noche las ocho de la mañana*, a não ser com sentido figurado ou poético.

Do mesmo modo, na sentença (12), o verbo também não poderia ser aspectualmente classificado como *achievement*, já que, de acordo com Cançado (2012), o verbo *morrer* entraria nessa estrutura pelo fato de só apresentar o ponto final do evento.

Observa-se, também, que a sentença admite a locução *por sí solo*, própria para a interpretação média (Peña; Sellés, 2002), ao contrário da expressão *a sí mismo*, própria para o sentido reflexivo (Macambira, 1978; Di Tullio, 2014), como podemos observar em (13a, b):

- (13) a. *Pablo se muere poco a poco por sí solo.*
 b. **Pablo se muere poco a poco a sí mismo.*

A ambígua sentença (8a), replicada em (12) e em (13a), iria de encontro à teoria de *se* como construção reflexiva energética proposta por Maldonado (1988), pois sentenças por ele formuladas, como em (14a, b), não se bastariam em relação a todos os sentidos plausíveis, como aquele proposto inicialmente na sentença (12):

- (14) a. “*Don Nico se murió sin que su hijo pudiera hablar con él*”.
 b. “*A Juan se le murió su papá*” (Maldonado, 1988, 161).

Tais sentenças, consideradas pelo autor como ocorrências indesejáveis, seriam energéticas por irem contra as expectativas dos participantes. O verbo *morirse* “*implies a high level of accidentality*” (Maldonado, 1988, 161)

e a ausência do pronome tornaria as sentenças agramaticais, além de que, ainda de acordo com o autor, o marcador dativo *le*, em (14b), também seria capaz de reforçar que Juan afetou-se com a morte de seu pai.

Porém, apesar de haver um certo grau de acidentalidade e de poderem ir contra as expectativas daqueles que participam dos eventos, tal traço semântico investido no clítico *se* não pode ser estendido a todas as suas possíveis construções, também em decorrência das possibilidades de flexão verbal.

Portanto, na sentença *Pablo se muere*, em ambos sentidos, é imprescindível a presença do pronome, e este tem papel nuclear na sentença, ou seja, a ocorrência do *se*, defendido aqui como clítico médio e que será melhor discutido na próxima seção, incute as funções lógicas de agente e paciente, fazendo com que o único participante no evento absorva tais papéis temáticos, mesmo que possa haver carência de volição que o caracterize como um incitador efetivo em tal evento (Chaves, 2007).

3. A VOZ MÉDIA, A DIÁTESE MÉDIA E AS CONSTRUÇÕES MÉDIAS

Cabe-nos, primeiramente, conceituar alguns termos. A designação *valência* foi estabelecida por Tesnière (1959). Segundo esse autor “*le nombre de crochets que présente un verbe et par conséquent le nombre d’actants qui’il est susceptible de régir, constitue ce que nous appellerons la valence du verbe*” (Tesnière, 1959, 238). Deste modo, certos aspectos linguísticos podem ser melhor esmiuçados, já que:

la façon de concevoir psychologiquement le verbe en fonction de sa valence par rapport à ses actants éventuels est ce qu'on appelle en grammaire la voix. La voix du verbe dépend donc essentiellement du nombre des actants qu'il est susceptible de comporter (Tesnière, 1959, 238).

Outro termo adotado por Tesnière (1959) foi o de *diátese* da gramática grega, correspondendo a subvozes que indicariam o modo como os actantes são expressos nas sentenças, ou seja, as formas as quais um verbo consegue avocar, trazer para si. Com isso, podemos aderir ao que Cançado (2000) atribuiu como diátese:

uma relação semântica qualquer entre um predador, seja ele um item lexical ou uma expressão complexa, e seu argumento, ambos se caracterizam pelo papel determinado por essa relação, onde ao papel do predador chamaremos de “diátese” e ao papel do argumento chamaremos de “papel temático” (Cançado, 2000, 304).

Dentre as diátesses propostas por Tesnière (1959), há a ativa, em que a ação transita do primeiro actante sobre o segundo; a passiva, em que o primeiro actante sofre a ação exercida pelo outro; e a reflexiva, em que o primeiro e segundo actantes são a mesma pessoa, como em (15):

(15) “*Alfred se regarde*” (Tesnière, 1959, 247).

A partir dessas definições, estamos propensos a estabelecer, como diátesses, os possíveis papéis que o verbo assumiria em relação aos seus argumentos, podendo estes ser apresentados de distintas formas; e como voz, as manifestações morfológicas e sintáticas da diátese, estando aliciada a flexão verbal.

Tanto no português quanto no espanhol, tem-se duas vozes para o verbo, a ativa e a passiva, mas, nas antigas línguas indo-europeias, como o sânscrito e o grego, havia também a voz média. Conforme Camara Jr (1972, 182), “A grande oposição que em regra se verifica, dentro das frases de sujeito ativo, é, entretanto, a do verbo ativo, *stricto sensu*, e o verbo que a gramática grega denominou médio ou medial”.

De forma geral, a voz média descreve uma ação que toma o sujeito sintático como seu centro, ou seja, o sujeito está incluso na ação, enquanto que, na voz ativa, tem-se uma ação que procede a partir do sujeito sintático, mas este não está incluso nela (Steinbach, 2002). “*La voz media se interpreta como la forma de expresar que la acción que denota el verbo ‘afecta’, en mayor o menor grado, al sujeto (incide sobre el sujeto, interesa al sujeto, indica un cambio en el sujeto, etc.)*” (Mendikoetxea, 1999b, 1636).

Diante do levantamento exaustivo e aprofundado das diversas fontes teóricas a respeito do assunto realizado por Gonda (1975), em que este também fora citado por Camara Jr (1972), ficou estabelecido que a função essencial da voz média é a de indicar que “*a process is taking place with regard to, or is affecting, happening to, a person or a thing*” (Gonda, 1975, 143), significação esta que será mantida no presente trabalho.

No latim, além da presença de pronomes regimes adjungidos ao verbo na forma ativa e correspondendo à função medial (Brugmann, 1905), havia também a voz medial que se expressava nas desinências verbais, assim como no grego e no sânscrito. Tais verbos, em latim, eram denominados *deponentes*, sendo que estes possuíam forma passiva, mas significação ativa.

Consequentemente, verbos como *cair* e *morrer*, exemplificados no presente trabalho, eram depoentes nessa língua, como podem ser observados seus paradigmas peculiares em (16a, b) (Faria, 1995, 176):

(16) a. morrer: *mor̃tor*, *-i (ĩri)*, *mortũus sum*⁸

b. cair: *labor*, *-i*, *lapsus sum*⁹

Quanto à classificação de verbos, ou classes de verbos, é necessário se atentar a questões de significação, ou melhor, à relação entre a potencialidade semântica dos verbos e suas propriedades morfossintáticas (Mendikoetxea, 1999a). Consequentemente, tem-se a função medial como um rico recurso de linguagem, e o português e o espanhol também se valeram dela tornando pronominais alguns verbos, sendo que o espanhol os utiliza mais fortemente, cujas construções remontam às origens do espanhol medieval (Chaves, 2007).

Não obstante, pelo fato de os pronomes átonos não possuírem as características dos morfemas flexionais, torna-se preferível a utilização da expressão *construção média* e a de *verbos médios*, em virtude de tais clíticos estarem adjungidos aos verbos em questão. Spencer (1991) investigou tais verbos, e suas conclusões, na língua inglesa, podem ser perpassadas ao português, já que

8 *Mortũus est* (Morto está), sendo *est* a conjugação correspondente à terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *sum* (ser/estar).

9 *Lapsus sum* (Caído estou), sendo *sum* a conjugação da primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo *sum* (ser/estar).

*apart from the fact that middle verbs have active and not passive morphology, there is an important difference between English middles and passives. Although in both constructions there is an 'understood' notional subject, or **implicit argument**, it is only in the passive that this agent can be expressed (Spencer, 1991, 245).*

Deste modo, nas sentenças abaixo, elencadas pelo autor, a (17b) evidencia a morfologia ativa na construção média no inglês, assim como no espanhol e no português, respectivamente traduzidos:

(17) a. *Dick broke the vase.*

b. *The vase broke.*

El jarrón se rompió.

O vaso (se) quebrou.

c. *The vase was broken (by Dick) (Spencer, 1991, 246).*

Em (17b) temos, portanto, a forma média, cuja flexão verbal é ativa, ao contrário do que vemos em (17c), sendo a passiva com o agente expresso entre parênteses. A construção média em (17b) pode ser chamada, seguindo a Spencer (1991), de **anticausativa**, “because the transitive form has roughly the meaning ‘cause X to V’, where V is the intransitive form” (Spencer, 1991, 245).

O termo **anticausativização**, proposto por Zubizarreta (1985), compreende um processo em que o argumento externo agentivo do verbo transitivo é deletado. Como visto em (17b), o inglês não possui um morfema que marque

a função anticausativa, já, no português, o clítico *se* pode ou não se fazer presente, o que cumpriria esse papel. Quanto ao espanhol, tal clítico deverá obrigatoriamente estar presente.

Outro fato que caracteriza o processo anticausativo das construções médias, de acordo com Spencer (1991), é o de que os verbos têm a possibilidade de derivarem significados adjetivos, potencializando o aspecto incoativo enquanto término de estado e estendendo a sentença para **O vaso quebrado** (*El jarrón roto*). Assim, evidencia-se ainda mais sua característica de argumento interno, pois adjetivos resultativos não podem ser argumentos lexicais externos (Simpson, 1983).

Ao considerarmos a sentença (10), *Matias se mató en un accidente de auto*, estando subentendido o não suicídio na cena, poderemos depreender a construção média em (18b):

- (18) a. *Un accidente de auto mató a Matias.*¹⁰
 b. *Matias se mató.*

Vê-se, em (18b), a possibilidade de uma interpretação média no espanhol, diferentemente do português, já que *matar-se* apenas denotaria o suicídio

10 Por reconhecer que o sintagma *Un accidente de auto* seria um sujeito que expressa causa, e não propriamente um agente, a correspondente passiva perifrástica *Matias fue muerto (por un accidente de auto)* causaria um estranhamento pelo fato de esse tipo de oração poder indicar uma maior necessidade da presença de um agente quando comparada a orações incoativas, médias, impessoais e passivas com *se* (Mendikoetxea, 1999b, 1672). Do mesmo modo, por esta autora afirmar que há matizes de interpretação, a questão ainda se encontraria em aberto pela carência de estudos comparativos sobre o assunto no espanhol atual.

no evento, inferindo uma característica reflexiva ao clítico. Obviamente, no espanhol, o contexto deverá evidenciar se se trata de um verbo médio e, assim confirmado, teremos um verbo bivalente convertido em monovalente, alternando sua valência e apagando o argumento externo, fortalecendo o caráter anticausativo que o verbo foi capaz de assumir.

Outra questão interessante é o fato de, a partir dos adjetivos resultativos, propostos por Simpson (1983), o espanhol admitir a construção em (19), utilizando o particípio do verbo *matar*:

(19) *Matias matado*.

Vale lembrar que, na língua espanhola, o particípio de *morrer* é *muerto*, enquanto que o do verbo *matar* é *matado*, não admitindo outras formas, distintamente do português, que admite a forma irregular *morto* para ambos os verbos, fato este consolidado por razões estilísticas históricas, pois foi

singular a aversão que sempre manifestaram os escritores portugueses pelo particípio derivado naturalmente do verbo *matar* [...] A gente letrada cristã, quinhentista e seiscentista, conservou-se fiel à tradição de pedir o particípio emprestado ao verbo *morrer*, dando-lhe significação ativa (Said Ali, 1931, 166).

Para que possamos deduzir por que as pessoas evitam certas palavras, devemos excluir certas conclusões, tidas como axiomas, baseando-nos na possibilidade de evasão de conteúdo. No espanhol, não houve essa ampliação de significado, não sendo possível tal uso conjugado, então a sentença (19) evidenciaria ainda mais a morte de Matias alheia à sua vontade, desfazendo a possível ambiguidade.

Até o momento, defendeu-se a possibilidade de interpretação média para o verbo *matar* em espanhol. Mas, o maior desafio estará em estabelecer tal interpretação para o verbo *morir* na sentença (8a), *Pablo se muere*, em ambos sentidos já discutidos, e ir novamente de encontro à teoria de *se* como reflexivo energético de Maldonado (1988). Tal sentença está retorquida em (20):

(20) *El cáncer mata a Pablo.*

Para que a construção média se faça presente, é imprescindível que partamos de uma perspectiva semântica gerativa, como a proposta por McCawley (1973), e elencada por Spencer (1991), em que o verbo *kill* em inglês pode ser considerado como um tipo de causativo, gerando sentenças sinônimas em (21a, b):

(21) a. *Tom killed Dick.*

b. *Tom caused Dick to die* (Spencer, 1991, 68).

Lakoff (1970) também propõe uma relação semântica entre *kill*, *die*, *dead*, e em uma sentença superficialmente simples, como em (21a), haverá sempre uma estrutura subjacente, como a observada em (21b).

Esse assunto foi destrinchado por Hofmann (1993) e estabeleceu-se que a noção de *dead* carregará sempre dois elementos, o causativo [Coz] e o incoativo [Bcm]. O autor também observou como diferentes palavras em diversas línguas possuem mesma significação, diferindo-se apenas nas suas combinações em determinadas estruturas sentenciais. Assim, foi proposto um esquema que englobaria os possíveis traços semânticos em uma sentença como *Z kills X*:

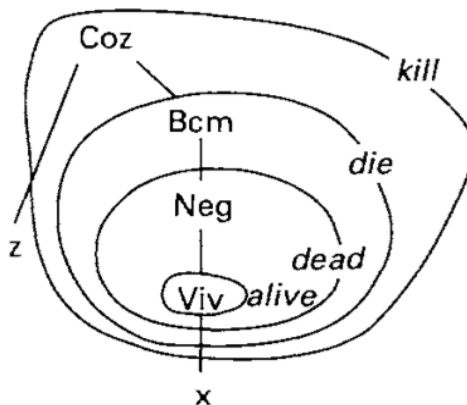


Figura 1: Esquema semântico para a sentença *Z kills X*.
 Fonte: Hofmann (1993, 241).

É como se a sentença fosse uma matriosca, na qual podemos relacionar *kill* a *cause to die* e ao aspecto incoativo *come to be not alive* (Goddard, 2011, 441).

Argumentamos que, apesar de *morrer* se apresentar como processo, há também uma estrutura causativa, pois, como exemplificado em (21b), *Tom caused Dick to die*. Além disso, devido ao fato de um predicado se definir “*como un evento de causa externa cuando existe una causa (agente, instrumento, fuerza de la naturaleza o circunstancia) que actúa directamente en la consecución de la eventualidad que denota el verbo*” (Mendikoetxea, 1999a, 1588), entende-se que o câncer seria a causa da morte progressiva de Pablo, ou seja, essa doença seria observada como uma circunstância alheia à sua vontade, estando o sujeito gramatical “afetado” pela ação ou processo verbal, conforme Mendikoetxea (1999b), e salientando o sentido médio.

Para tanto, o verbo *morir* participaria da alternância causativa com o verbo *matar*: *Pablo se muere (de cáncer) (poco a poco) (por sí solo)*.

Por consequência, insere-se tal sentença ao viés oferecido pelos semânticos gerativos, pois estes “*treated even highly idiosyncratic lexical relationships such as the suppletion between kill and die as effectively underlain by a kind of ‘agglutinative’ syntax*” (Spencer, 1991, 69). Mesmo a contraparte média supletiva não estando relacionada lexicalmente à sua forma transitiva, o bloqueio raramente será completo fora do núcleo lexical, pois, como palavras comuns geralmente têm alguns elementos adicionais de significado, *causa* e *morte* podem ser percebidos como o mesmo evento.

Em vista disso, em espanhol, seremos capazes de equiparar a sentença (22a) às sentenças (22b, c), fenômenos estes causativos genuínos e com seus verbos médios através do processo de anticausativização:

- (22) a. *Pablo se murió.*
 b. *El neumático se agujereó.*
 c. *La ventana se rompió.*

Porém, defende-se também que o espanhol, diferentemente do inglês e do português, é capaz de, como visto, separar a causa e a potencial morte no tempo, salientando a necessidade de uma estrutura subjacente como proposto por Lakoff (1970), possibilitando *El cáncer cause Pablo to die*.

Portanto, a sentença *Pablo se muere* se fará possível, enquanto potencial morte, prosseguimento de processo, que já fora reformulada em (12), *Pablo*

se muere poco a poco, e em (13a), *Pablo se muere poco a poco por sí solo*. Como consequência, adquire-se o sentido médio, pois, de acordo a Brugmann (1905), a presença do pronome regime correspondente à função medial varia de acordo com o sujeito e, assim, tem-se licenciada uma sentença como em (23), sem sentido figurado, ou poético:

(23) a. *Me muero poco a poco*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos, neste estudo, a possibilidade de construções médias a partir do uso do clítico *se* no espanhol. Devido à escassez de trabalhos compreendidos nessa área, realizamos inferências que acreditamos serem as mais adequadas a partir de sentenças que são possíveis nessa língua.

Argumentamos que o *se* não pode ser mantido como reflexivo energético em certas construções no espanhol, corroborando o fato de termos um clítico médio como vestígio do que se propunha como diátese média no latim. Pensar dessa forma ampliaria as nossas possibilidades de percepção e expressão da realidade.

Salientamos que, de acordo com a semântica gerativa, é possível equiparar os verbos *matar* e *morir* por supleção, possível fora do núcleo lexical, fazendo com que *causa* e *morte* façam parte do mesmo evento. E, apesar de serem lexicalmente diferenciados, uma sintaxe aglutinante, como apontado por Spencer (1991), daria conta de tal fenômeno, assim como o de *anticausativização*.

Outra questão, que merece atenção, é a de que o espanhol, ao permitir construções com o verbo *morirse* que aliciam o caráter médio do *se*, faz com que se amplie a perspectiva do verbo em questão, para além do que fora considerado pela literatura como reflexivo opcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brugmann, Karl. *Abrégé de grammaire comparée des langues Indo-Européennes*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1905.
- Burzio, Luigi. *Italian Syntax: a government-binding approach*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1986.
- Calvo, José Manuel. “Caracterización del verbo como clase de palabra en Español”. In: *Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, n. 34-35, 2011, 181-193.
- Camara Jr, Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, v. 5, 1972.
- Cançado, Márcia. “Verbos Psicológicos: uma classe relevante gramaticalmente?” In: *Veredas Atemática*, v. 16, n. 2, 2012, 1-18.
- Cançado, Márcia. “O Papel do Léxico em uma Teoria dos Papéis Temáticos”. In: *Delta*, v. 16, n. 2, 2000, 297-321.
- Chaves, Mario Portilla. “Los pronombres reflexivos clíticos como operadores de destransitivación en Español”. In: *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, v. 32, n. 2, 2007, 185-201.
- De Mello, George. “‘Morir’ vs ‘morirse’ en el Español hablado contemporáneo”. In: *Zeitschrift für romanische philologie*, v. 112, n. 2, 1996, 277-292.
- De Miguel, Elena. “El aspecto léxico”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, v. 2. Madrid: Espasa, 1999. 2977-3060.

- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*. 2. ed. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2014.
- Estévez, Manuel. “Muertes a la española. Una arqueología de sentimientos tópicos”. In: Martos, Juan; González, Luisa. *Etnografías de la muerte y las culturas en América Latina*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007, 53-74.
- Faria, Ernesto. *Gramática da Língua Latina*. 2. ed. rev. e aum. Brasília: FAE, 1995.
- Goddard, Cliff. *Semantic analysis*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Gonda, Jan. “Reflections on the Indo-European medium I”. In: _____. *Selected studies*. Holanda: Brill, v.1, 1975, 107-144.
- Hofmann, Thomas. *Realms of meaning*. New York and London: Routledge, 1993.
- Lakoff, George. *Irregularity in syntax*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Langacker, Ronald. “Settings, participants, and grammatical relations”. In: Tsohatzidis, Savas. *Meanings and prototypes*. New York: Routledge, v. 20, 1990, 213-238.
- Lapesa, Rafael. *El Español moderno y contemporáneo*. Espanha, Barcelona: Crítica, 1996.
- Larson, Richard. “On the double object construction”. In: *Linguistic Inquiry*, v. 19, n. 3, 1988, 335-391.
- Maldonado, Ricardo. “Dativos de interés, sin intereses”. In: *Revista da Faculdade de Letras*, anexo VI, 1994, 241-264.
- Maldonado, Ricardo. “Energetic reflexives in Spanish”. In: *Proceedings of the annual meeting of the Berkeley linguistics society*, 1988, 153-165.
- Macambira, José. “Diátese verbal”. In: *Revista de Letras*, v. 1, n. 1, 1978, 61-83.
- McCawley, James. “Syntactic and Logical Arguments for Semantic Structures”. In: Farjimura, Osamu (ed.). *Three Dimensions in Linguistic Theory*. Tokyo: TEC, 1973, 259-376.

- Mendikoetxea, Amaya. “Construcciones inacusativas y pasivas”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, v. 2. Madrid: Espasa, 1999a, 1575-1630.
- Mendikoetxea, Amaya. “Construcciones con se: medias, passivas e impersonales”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, v. 2. Madrid: Espasa, 1999b, 1631-1722.
- Menegotto, Andrea. *Morfología verbal del español del Río de la Plata*. Buenos Aires: Finisterre Editores, 2005.
- Mioto, Carlos; Silva, Maria Cristina; Lopes, Ruth. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- Oliveira, Luciano de. *Estudo dos clíticos e das construções com clitic dislocation em línguas neolatinas*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2016.
- Pagotto, Emilio. “Clíticos, mudança e seleção natural”. In: Roberts, Ian; Kato, Mary (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- Pagotto, Emilio. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1992.
- Peña, Silvia; Sellés, Yolanda. “¿Agentes causativos?” In: *Léxico y gramática: Selección de ponencias e comunicaci3ns presentadas no Congreso Internacional de Linguística “Léxico & Gramática”*, celebrado na Faculdade de Humanidades de Lugo, 2002, 215-224.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua Española*. Argentina, Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2010.
- Said Ali, Manuel. *Grammatica historica da lingua portugueza*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1931.

- Simpson, Jane. “Resultatives”. In: *Papers in Lexical-functional Grammar*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1983, 143-157.
- Spencer, Andrew. *Morphological theory: an introduction to word structure in Generative Grammar*. Oxford: Blackwell Publishers, 1991.
- Steinbach, Markus. *Middle Voice: a comparative study in the syntax-semantics interface of German*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v. 50, 2002.
- Tesnière, Lucien. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1959.
- Torrego, Leonardo. “Cuestiones normativas sobre la transitividad”. In: Río, Luis. et al. (orgs.). *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, 605-616.
- Zubizarreta, Maria Luisa. “The relation between morphophonology and morphosyntax: the case of Romance causatives”. In: *Linguistic Inquiry*, v. 16, n. 2, 1985, 247-289.

La enseñanza/
aprendizaje
de los sujetos
pronominales en
el aula de español
como lengua
extranjera (ELE)
para aprendientes
brasileños: teoría
y práctica

Silvia Etel Gutiérrez Bottaro

Recebido em: 1 de setembro de 2019

Aceito em: 19 de outubro de 2019

Doctora y Posdoctora por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo (USP). Docente de lengua española en el Curso de Letras de la Escuela de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de San Pablo (UNIFESP).

Contacto: etel.gutierrez@unifesp.br
Brasil

PALABRAS CLAVE:

pronombres sujeto; lengua española; enseñanza-aprendizaje; abordaje teórico-metodológico; estudios comparativos;

Resumen: Las investigaciones realizadas sobre el español en Brasil, en los últimos 20 años, se reflejan hoy día en la práctica docente y en la producción de los aprendientes. Parte de estos estudios (González, 1994, 1998, 2008; Groppi, 1997, Yokota, 2001, 2007, 2019; Fanjul, 2014; etc.) se fueron incorporando al referencial teórico de algunos cursos de Letras - Español, conforme lo demuestran los datos recogidos en investigaciones realizadas con alumnos universitarios (Rosa, 2017; Santos, 2019). A partir de esta constatación, por medio de un cuestionario aplicado a los docentes, describimos cómo se realiza el abordaje teórico-metodológico sobre la enseñanza de los pronombres sujeto (PS) en algunos cursos de licenciatura de Letras - Español del estado de São Paulo (UFSCAR, USP, UNIFESP), así como también, analizamos algunas de las actividades didácticas aplicadas por los docentes en sus clases.

KEYWORDS:

subject pronouns; Spanish language; teaching learning; theoretical-methodological approach

Abstract: Over the past 20 years, research on the Spanish language conducted in Brazil is reflected today in teaching practice and the production of apprentices. Part of these studies (González, 1994, 1998, 2008; Groppi, 1997; Yokota, 2001, 2007, 2019; Fanjul, 2014; etc.) was incorporated into the theoretical program of some Courses of Letters (Spanish), as evidenced by data collected in research conducted with university students (Rosa 2017; Santos, 2019). From this finding, through a questionnaire applied to teachers, we describe how the theoretical-methodological approach is performed in the teaching of subject pronouns (PS) in some Spanish courses in the state of São Paulo (UFSCAR, USP, and UNIFESP), as well as analyzing some of the teaching activities applied by teachers in their classes.

INTRODUCCIÓN

El contacto lingüístico del español (E) y del portugués brasileño (PB) en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil viene configurando, desde finales del siglo pasado, un gran espacio para las investigaciones comparativas entre esas dos lenguas. Sobre cómo surge este nuevo campo de investigación, González y Fanjul (2014, 11) afirman que hasta principios de los años 90 en las universidades no se hacía una reflexión lingüística acerca del español y lo que se fomentaba era solamente la lectura literaria y la formación de profesores para trabajar en las escuelas de idiomas. El marco inicial de los estudios comparativos entre el E y el PB surge en el año 1994, con la tesis doctoral sobre la adquisición/aprendizaje de los pronombres personales por aprendientes brasileños, realizada por la profesora Dra. Neide Maia González. Esta tesis, denominada *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, fue y continúa siendo hasta los días de hoy una importante referencia bibliográfica para muchos de los estudios comparativos que se produjeron en los últimos 20 años, en Brasil y en otros países, así como también lo es para docentes y alumnos de E interesados en profundizar un tema tan desafiador como es el de los pronombres personales (PP). Entre los estudios existentes que sobrevinieron a la investigación seminal de González acerca de los PP citamos los trabajos de: González (1994, 1998, 2008), Groppi (1997), Yokota (2001; 2007, 2019), Gancedo (2002; 2008), Gutiérrez Bottaro (2009), Simões (2010; 2015), Fanjul (2014) y, últimamente, los estudios

de grado realizados por Rosa (2017) y Santos Filho (2019). Parte de estos estudios se fueron incorporando al referencial teórico de algunos cursos de Letras-Español, conforme lo demuestran datos recogidos en investigaciones realizadas con alumnos universitarios. Este hecho parece estar reflejándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática del español y en la adquisición de los pronombres personales sujeto (PPS). En lo que se refiere a la influencia que ha ejercido la investigación de González en Brasil y los estudios citados anteriormente, Yokota afirma (2019, 87):

Uma vez que a pesquisa de González (1994) teve grande impacto na pesquisa sobre o espanhol no Brasil e repercussões diretas e indiretas na prática docente, a presença de reflexão sobre as assimetrias inversas **passou a fazer parte do conteúdo de muitos cursos de licenciatura em letras-espanhol, de concursos e seleções de professores de espanhol para diferentes níveis de ensino, de cursos de formação continuada de professores e de planejamentos e orientações de manuais didáticos.**¹ Ou seja, a pesquisa de 1994 teve ampla repercussão na formação de professores e na elaboração de seu material de trabalho, o que seguramente se manifesta na formação dos estudantes de espanhol que fazem parte de pesquisas atuais sobre o tema.

Como vemos, de acuerdo con Yokota la reflexión sobre la *inversa asimetría*, terminología adoptada por González para referirse al diferente comportamiento pronominal que existe entre el E y el PB, forma parte de los programas de muchos cursos de licenciatura de Letras-Español y también está presente en las actividades de algunos manuales didácticos. Como hemos dicho, estudios recientes realizados por Rosa (2017) y Santos

1 Subrayados nuestros.

Filho (2019), demuestran que esta reflexión teórica realizada en el aula ya se refleja en la producción escrita y oral de los estudiantes de español. Rosa (2017)² en su investigación con alumnos aprendientes de español del curso de letras - español de la UFSCar, pudo constatar un bajo índice de empleo de PS en la producción escrita en comparación con la muestra recogida por González en 1994. Del mismo modo, Santos Filho³ analizó en una muestra oral de aprendientes del curso de Letras – Español de la UNIFESP, un elevado número PS nulos, conforme la regla gramatical del E.

A partir de estas últimas e importantes constataciones para el área de estudios de enseñanza y aprendizaje del ELE en Brasil, presentamos aquí parte del trabajo que estamos desarrollando acerca de cómo están repercutiendo algunas investigaciones realizadas sobre temas comparativos entre el E y el PB en el aula de ELE. En ese sentido, nos propusimos a describir cómo se realiza actualmente la enseñanza teórico-práctica de los PS mediante la reflexión de los estudios comparativos entre el E y el PB, en algunos cursos de licenciatura de Letras-Español del estado de São Paulo (UFSCAR, USP y UNIFESP). Por medio de un pequeño cuestionario aplicado a los profesores, presentamos el abordaje teórico-metodológico utilizado y algunas de las actividades prácticas impartidas por los docentes en sus clases.

2 Rosa (2017) realizó en su trabajo de conclusión de curso en la UFSCar, una investigación denominada *A (não) realização dos pronomes pessoais sujeito em produções em espanhol de graduados brasileiros*.

3 Santos Filho (2019) investigó en su trabajo de *Iniciação Científica* los PS en la producción oral de los aprendientes del curso de Letras-Español de la UNIFESP, el cual denominó *O emprego dos pronomes pessoais sujeito nas produções orais de aprendizes de língua espanhola como língua estrangeira*.

LA ENSEÑANZA DE LOS PS EN EL AULA DE ESPAÑOL EN LOS CURSOS DE LETRAS-ESPAÑOL

De acuerdo con las respuestas de los profesores al cuestionario aplicado, la enseñanza de los PS forma parte del programa de lengua española 1, de los tres cursos de licenciatura de Letras-Español (UFSCar, USP y UNIFESP). Además, se lo trabaja a lo largo del curso de español por medio de la identificación de problemas en las actividades de producción escrita, oral y traducciones. Algunos profesores relataron que retoman el tema de los pronombres en el último semestre del curso de español⁴, en el que se trabaja la teoría, desde una perspectiva “más lingüística” y comparativa con el PB. Veamos lo que señaló al respecto uno de los docentes:

*(...) Se supone que, en este momento del curso de Letras, el alumno ya está en condiciones de **estudiar la lengua desde una perspectiva más lingüística** y que ya dispone de recursos para reflexionar sobre hechos lingüísticos en español. O sea, no se trata de un curso de lengua española a nivel avanzado (como sería en un curso de idiomas), sino de un curso de Sintaxis contrastiva español – portugués en un curso de Letras. (Docente 3.1)⁵*

Con relación a la teoría gramatical utilizada, todos los docentes dijeron que suelen trabajar con elementos de varias gramáticas: normativa, pedagógica, generativa, sociolingüística, pragmática, pero sobre todo parten de la gramática descriptiva de Bosque y Demonte, con los capítulos de Soriano, Luján y Fontanella de Weinberg (1999), y también de la Nueva Gramática

4 Los docentes informaron que se trabaja el tema desde la perspectiva contrastiva en *Língua espanhola 6* y en la asignatura *Sintaxe contrastiva espanhol – português*.

5 Para identificar y preservar el nombre de los docentes y el de la institución a la cual pertenecen, optamos por denominarlos, aleatoriamente, docente 1, 2, etc. y el otro número corresponde a la institución a la que pertenecen.

de la Lengua Española (2010). En lo que respecta al abordaje comparativo con el PB, todos respondieron afirmativamente y citaron los trabajos de González (1994, 1998, 2008), Groppi (2006), Fanjul (2014), entre otros. A continuación, citamos algunas de sus respuestas acerca de cómo realizan el abordaje comparativo:

*Les voy dando muestras, haciendo **hincapié en lo contrastivo entre PB y E** y tratando de trabajar el metalenguaje también (...).(Docente 1.1)*

*Sí, **siempre con todos los temas gramaticales que son claves** para el aprendizaje de un estudiante brasileño. (Docente 4.3)*

*Sí, busco siempre abordar los temas de la lengua española **desde una perspectiva comparada respecto al portugués brasileño**, lengua materna de la casi totalidad de mis alumnos. Utilizo bastante los trabajos de Neide González, que por lo general buscan establecer comparaciones entre el español y el PB; el referencial teórico en dichos trabajos puede variar: la gramática generativa, si se trata de la adquisición de los pronombres por luso hablantes; o la pragmática, si se trata del funcionamiento comparado de los dos sistemas - sobre todo las funciones pragmáticas [tópico, foco, etc.] y la progresión de la información. (Docente 2.1)*

*Sí, tomo las **comparaciones** hechas por Neide González en su tesis (1994) y en artículos. (Docente 3.1)*

Como podemos observar en las respuestas anteriores, los docentes afirman sobre la importancia de trabajar comparativamente temas que traen dificultades a los alumnos, justamente por tratarse de temas asimétricos entre las gramáticas del PB y del E. En el caso de los PS, estos son tratados comparativamente con el PB, desde el primer momento en que los alumnos entran en contacto con el tema en lengua española 1.

A la pregunta *¿Elabora usted algún material específico para la enseñanza de los pronombres personales sujeto o utiliza algún material extraído de algún libro didáctico?* todos respondieron que suelen preparar sus propios materiales, a partir de materiales auténticos y también de manuales didácticos, siendo que de estos últimos algunos profesores son también sus autores.

En lo que se refiere a la pregunta *¿Cómo aborda el tema por primera vez?* la mayoría respondió que parte primeramente de la práctica, o sea, de los usos de la lengua, para luego enseñar la teoría correspondiente; solamente un docente respondió que enseña la práctica y la teoría al mismo tiempo. Para ilustrar cómo se imparten los PS, les solicitamos a los profesores encuestados que adjuntaran alguna de las actividades diseñadas sobre el tema y que utilizan en sus clases.

Antes de describir y analizar las actividades didácticas⁶, es importante presentar de manera sucinta los aspectos teóricos y comparativos acerca del funcionamiento de los PS en el E y el PB, tomando como base parte del referencial teórico que trabajan los docentes encuestados.

LOS PS EN EL E Y EN EL PB: ASPECTOS TEÓRICOS DESCRIPTIVOS

La lengua española permite la ausencia de pronombres sujeto puesto que posee un sistema flexional “rico”, es decir, las desinencias del verbo permiten

6 Cabe resaltar que los docentes encuestados gentilmente nos concedieron muchísimos ejemplos de las actividades que trabajan en clase. Sin embargo, por motivos de espacio, presentamos solamente 2 de cada nivel para describir cómo realizan el abordaje teórico-práctico de los PS.

distinguir las diferentes personas de su paradigma verbal. En la gramática descriptiva, Fernández Soriano (1999, 1224) señala:

(...) nuestra lengua difiere de otras, como el inglés, que sólo permiten, con verbos conjugados, construcciones en que el sujeto aparece expresado (*He saw her*). Esta posibilidad, que se da también en italiano y en otras lenguas no emparentadas, se ha puesto en relación con la riqueza que presenta el paradigma verbal, es decir, con el hecho de que la **desinencia flexiva del verbo** permita, **por sí sola, distinguir entre las distintas personas gramaticales**⁷.

Según la misma autora (1999, 1225), en E se observan tres tipos de **sujetos⁸ pronominales ausentes o no explícitos**; estos son: 1) los **argumentales**, cuando tenemos sujetos elididos + un verbo no impersonal, en el que la referencia puede ser indefinida y de cuantificación existencial; estos contrastan con las construcciones con pronombres expresos. Ejemplo: *Llaman a la puerta. / Ellos llaman a la puerta.* 2) los **casi-argumentales**, con verbos meteorológicos y otros de tercera persona; el sujeto puede materializarse en expresiones idiomáticas, no obstante, nunca aparece como pronombre. Ejemplos: *Llovieron piedras. Llueve una lluvia finita*, y 3) los **expletivos**: son los sujetos de las oraciones impersonales no meteorológicas. Ejemplos: *Ø Hay moscas en el jardín. Ø Es necesario trabajar más.*

Además de estas propiedades, en E los sujetos pronominales plenos remiten exclusivamente a personas; por esta razón, con objetos el PS está ausente. Ejemplo: *He visto **el coche** de Juan. Ø tiene un color muy bonito.*

7 Subrayados nuestros.

8 Todos los ejemplos fueron extraídos de Fernández Soriano (1999, 1225 a 1227)

Cabe señalar aquí que el PB, al contrario, hace la referencia a objetos [–animados] por medio de un pronombre pleno. Ejemplo: *Vi o carro do João. Ele tem uma cor muito bonita.*

Por otro lado, en E también existen contextos en que el sujeto pronominal debe estar presente, estos son: 1) cuando el **sujeto es foco oracional**, este debe tener un **acento contrastivo**; por lo tanto, no puede recaer sobre morfemas flexivos. Ejemplo: en la pregunta – *¿Quién ha sido? He sido **yo***⁹. 2) el **sujeto pleno es obligatorio** cuando hay complementos **apositivos, adjetivales u oraciones**; en este caso no puede haber un sujeto elíptico. 3) cuando la forma verbal no consigue **diferenciar el referente del sujeto** en algunos tiempos verbales en los que coinciden las formas de la primera y tercera persona del singular, como es el caso de los pretéritos imperfecto y el condicional, del modo indicativo, y el presente y pretérito imperfecto del subjuntivo. Ejemplo: *Estaba **yo** viendo la televisión cuando vino tu hermana.* (Fernández Soriano, 1999).

Para la mayoría de los gramáticos tradicionales la presencia de un pronombre explícito sujeto es “superflua” y consideran que esta deriva de tres factores: la redundancia, el énfasis y la ambigüedad (Fernández Soriano, 1999). Por este motivo, para Fernández Soriano (1999, 1227), no se puede hablar de una “libre alternancia ni de una opcionalidad”, dado que cuando este aparece es porque es necesario y muchas veces deriva de la configuración sintáctica. No obstante, cuando aparece un pronombre tónico en E su presencia se atribuye también a factores de naturaleza más

9 Ejemplos extraídos de Fernández Soriano (1999, 1226)

discursiva, como el **contraste** o la **individualización**. Ejemplos: *Tú lo sabías. Yo ya lo he terminado*¹⁰.

Sobre los factores de naturaleza discursiva que están por detrás de los PS, Luján (1999, 1312) señala que la presencia del pronombre explícito es “una **forma enfática**”, y debe entenderse como una categoría enfocada, que se **contrapone** o **discrimina** con relación a otra que integra el contexto discursivo...”. Sin embargo, de acuerdo con la misma autora, en algunos casos la presencia del sujeto no es ni enfática ni contrastiva, sino que es **neutral**. Por medio de dos ejemplos Luján (1999,1279) explica: (1) *Cuando Juan trabaja, él no bebe*. En (1) **Juan** y **él** tienen distintas referencias, no son las mismas personas. El sujeto pleno tiene como correferente un sintagma nominal más distante que no es Juan. (2) *Cuando Juan trabaja, Ø no bebe*. En este ejemplo Juan y el sujeto nulo son correferentes (son las mismas personas). El sujeto nulo tiene como correferente el sintagma nominal inmediatamente anterior. Como vemos, según Lujan, cuando el **PS** está **expreso** se lo utiliza para indicar que la **referencia** es **distinta** a la del **sintagma anterior**.

El PB al igual que el portugués europeo (PE) también permite omitir los sujetos en algunos contextos. No obstante, algunos estudios (Duarte, 1993, 1995; Kato,1999) comprobaron que el PB está pasando por algunos cambios en lo que se refiere a la realización del sujeto. Por presentar un número elevado de sujetos plenos y un reducido número de sujetos nulos en la lengua hablada, hoy día es considerada una lengua de sujeto nulo parcial.

10 Ejemplos extraídos de Fernández Soriano (1999, 1227)

11 Subrayados nuestros.

En ese sentido, para Duarte (1993, 1995), las características de lengua *pro-drop*¹² que el PB presentaba a principios del siglo XIX cambiaron como consecuencia de la simplificación del sistema flexivo verbal.

De acuerdo con las investigaciones, los principales cambios que el PB ha tenido con relación a las formas sujeto en estos últimos tiempos fueron:

1. Pérdida de la alternancia en el uso del pronombre nulo y lexical típico de las lenguas *pro-drop*. (Duarte, 1995);
2. Empleo de pronombres plenos en contextos de correferencia con el sujeto de la oración matriz, incluso con antecedente [- humano]: *[A casa] virou um filme quando **ela** teve de ir abaixo*. (Duarte, 1993, 1995);
3. Construcciones con sujetos duplicados en el que se retoma un referente esperado y cercano: *A Maria **ela** cozinha muito bem*.
4. Pérdida del sujeto nulo referencial: ***Eu** não estou conseguindo*. (Duarte, 1993, 1995, Galves, 1993, Figueiredo Silva, 1996).

LAS DISTINTAS ASIMETRÍAS DEL SUJETO PRONOMINAL EN EL E Y EN EL PB: ASPECTOS COMPARATIVOS

Los aspectos teóricos que hemos visto hasta ahora sobre la realización del sujeto pronominal en el E y en el PB demuestran lo que González (1998) denominó como *distinta asimetría* en esta área gramatical. Según señaló la misma autora,

12. Término que proviene del inglés y significa lenguas que permiten suprimir el pronombre sujeto.

(...) es posible asumir la existencia de una diferencia fundamental entre ambas [gramáticas]: cada una de ellas presenta una **distinta asimetría** en lo que se refiere **al empleo de formas pronominales plenas o nulas para la expresión del sujeto** y de los complementos del verbo (...) mientras el **PB** es una **lengua de sujeto pronominal predominantemente pleno** y que privilegia las **categorías vacías** o las formas tónicas para la expresión de los complementos, el **E** es claramente una **lengua de sujetos pronominales predominantemente nulos** y de complementos clíticos abundantes, a veces duplicando (o quizás duplicados por) una forma tónica. (González, 1998, 247).

La *distinta asimetría* en esta área gramatical se refleja muchas veces en la producción de los estudiantes brasileños de E, sobre todo en la de los aprendientes que están en las etapas iniciales. Por tal motivo, es sumamente importante que los docentes de español impartan la lengua haciendo una descripción y reflexión teórica lingüística comparativa de esta área gramatical desde las etapas iniciales, a partir de las distintas teorías gramaticales e investigaciones realizadas en el área de ELE. De este modo, estaremos preparando mejor a nuestros alumnos de los cursos de licenciatura para que entiendan con profundidad el funcionamiento de las dos lenguas en contacto en el proceso de aprendizaje del español por parte de brasileños.

A continuación, presentamos el cuadro realizado por González (2008, 03), adaptado por nosotros para este trabajo, el cual ilustra la *distinta asimetría* entre las gramáticas del PB y del E en relación al uso de los PS:

Português brasileiro	Español
<p>1. En el PB los PS están predominantemente presentes en parte por la debilitación de la concordancia, en parte por una distinta organización discursiva. Ejemplo:</p> <p><i>A Maria_i disse que ela_i vai fazer o trabalho quando ela_i puder.</i></p>	<p>1. En E los PS son predominantemente nulos gracias a la fuerza de la desinencia verbal, que actúa como un verdadero pronombre. Ejemplo:</p> <p><i>María dijo que [ella_r] va a hacer el l trabajo cuando pueda.</i></p>
<p>2. Algunas veces aparecen duplicando un tópico, con pérdida de valores contrastivos y una consecuente debilitación del orden VS. Ejemplo:</p> <p><i>O mercado (,) ele está bem aquecido.</i></p>	<p>2. Su presencia obedece a necesidades discursivas y produce efectos, sobre todo contrastivos. Ejemplo:</p> <p><i>Estos muchachos son hermanos: él tiene veinte años y ella diecicocho.</i></p>
	<p>3. Sirven para evitar ambigüedades cuando no es posible recuperar el sujeto en el contexto. Ejemplo:</p> <p><i>No sé decirte por qué, pero todas las tardes ella/él/yo pasaba horas sin poder hacer nada.¹³</i></p>

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS APLICADAS EN EL AULA SOBRE LOS PS

Para observar mejor cómo aplican la teoría enseñada y los estudios de investigación realizados sobre los aspectos comparativos entre el E y el PB les solicitamos también a los docentes que adjuntaran alguna de las actividades que imparten en sus clases sobre el tema que estamos trabajando. A continuación, presentamos algunas de estas actividades:

¹³ Todos los ejemplos presentes en este cuadro se extrajeron de González (2008, 3).

1ER EJEMPLO DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA APLICADA EN EL CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA 1:

Los Pronombres Sujeto



Figura 1. Tira de Gaturro

De acuerdo con la descripción del docente, en esta primera actividad, en la cual se introduce el funcionamiento de los PS en E, por medio de la tira cómica de Gaturro, del historietista argentino Nik, se ilustra uno de los usos de la presencia del PS, que es el de contrastar o individualizar a la persona, en este caso un **yo**, que está ejerciendo la acción en ese momento. Además, se trabajan también los **efectos de sentido** que provocan la ausencia y presencia del pronombre **yo** en la frase enunciada por el marido. Esta actividad es muy importante para que los aprendientes brasileños entiendan también el funcionamiento discursivo del E y del PB, desde su primer contacto con la lengua, y no se dejen llevar por el estereotipo de que el E es una lengua fácil y semejante al PB. Son estas semejanzas las que muchas veces conllevan a los alumnos a realizar producciones calcadas en su lengua materna y a

veces resultan sin sentido en E. Para entender mejor lo que queremos decir, citamos las palabras de González (2008,⁴) extraídas del artículo también citado por los docentes:

(...) resulta peligroso apoyarse simplemente en el estereotipo de la gran semejanza entre el español y el portugués (en este caso, el de Brasil), porque, **aun cuando estas semejanzas existen en un nivel superficial de la lengua, otros factores, tanto de naturaleza propiamente lingüística, gramatical, como de funcionamiento discursivo pueden conducir a errores serios de interpretación o incluso a la incomprensión mutua.** Y es importante dejar claro que no se trata simplemente de un conjunto de problemas relacionados con las normas gramaticales vigentes, sino con el funcionamiento de las lenguas y con los elementos indispensables para que se produzca la comprensión por parte de los hablantes nativos y se detecten los sentidos que se producen a partir del uso de determinadas formas.

A continuación, presentamos cómo el mismo docente que aplica la actividad anterior trabaja los aspectos teóricos¹⁴ sobre el tema:

¹⁴ Esta parte teórica, conforme relató el docente, es una adaptación de la *Gramática y Práctica de español para brasileños* de A. Fanjul (org.) et al (2007).

Uso de los pronombres sujeto: contraste portugués / español		
Pronombre Sujeto	Singular	plural
Primera persona	Yo	nosotros/as
Segunda persona	tú - usted - vos	vosotros/as - ustedes
Tercera Persona	él / ella	ellos / ellas

La presencia o ausencia del Pronombre Sujeto

Los pronombres personales sujeto en español **no suelen aparecer en la frase**, excepto en los casos en que es necesario establecer **contraste** entre personas diferentes:

Ejemplo 1:
*Juan dice que **él** es cubano. (En el enunciado “él” no es Juan, es otro.)*
Juan dice que es cubano. (Juan es el que es cubano.)

Ejemplo 2:
***Yo** puedo trabajar mañana. (Informa que el que habla puede trabajar y otros no.)*
Puedo trabajar mañana. (Informa solamente que el que habla puede trabajar mañana.)

Ejemplo 3:
*Nuestros compañeros de trabajo Mónica y Joaquín son una pareja muy simpática. **Él** trabaja en el Departamento de Contabilidad y ella en el Departamento de Investigación y Desarrollo (sin la presencia de los sujetos no se puede interpretar suficientemente). Tienen horarios distintos de trabajo y por eso no van y vienen juntos, en el mismo coche (la **obligatoriedad del sujeto es desnecesaria**).*

La presencia (o ausencia) del pronombre sujeto no es secundaria ni redundante, tiene su importancia porque comunican mensajes distintos.

Figura 2. Uso de los PS: Contraste PB/E

En los aspectos teóricos de la sistematización anterior, observamos que desde su título ya se marca el uso contrastivo entre el PB y el E. Por

medio de ejemplos, se trabajan distintos contextos de uso en los que la presencia/ausencia de los PS se justifica por cuestiones discursivas. Estos mismos usos, como vimos anteriormente, son tratados por Fernández Soriano (1999) y Luján (1999). Así, en el **1er ejemplo**, en la primera frase con el PS **expreso**, se quiere demostrar que se lo utiliza para marcar que la **referencia** de **él** es distinta a la del sintagma anterior **Juan**, o sea, es otra persona. Por otro lado, en la segunda frase del 1er ejemplo, la **ausencia** del PS está indicando que el **sujeto nulo** tiene como **correferente** el sintagma nominal inmediatamente anterior, en este caso **Juan** (Luján 1999, 1279). En el **2º ejemplo**, la **presencia** del pronombre en la primera frase está indicando el uso **contrastivo**; por otro lado, en la segunda frase, como no hay necesidad de contraste el PS está ausente. En el **3er ejemplo**, lo que se quiere demostrar con la primera frase es que la presencia es obligatoria cuando los **sujetos son foco oracional**, con acento contrastivo, por esta razón no puede recaer sobre la flexión verbal (Fernández Soriano, 1999, 1225). En la segunda frase de este mismo ejemplo, la presencia de los sujetos pronominales ya no es más obligatoria, puesto que sus correferentes están próximos en las frases anteriores. Al final de la exposición teórica, se encierra la explicación enfatizando que la presencia o ausencia de los PS en la frase es importante porque cuando estos están expresos o no en la frase “comunican mensajes distintos”. En ese sentido, Fernández Soriano (1999, 1227) afirma que “(...) **no hay alternancia entre el uso y la omisión de los pronombres sujeto**. (...)todo parece indicar que un pronombre no es **redundante**, sino totalmente imposible en algunos casos.”

2º EJEMPLO DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA APLICADA EN EL CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA 1:

1. A la luz de las explicaciones de los distintos materiales, explica la reacción de Mafalda en la siguiente tira:



Figura 3. Tira de Mafalda


En esta actividad observamos que el docente que la diseñó ya ha trabajado anteriormente los aspectos teóricos sobre el tema y les presenta a los alumnos esta tira de Mafalda, de Quino, como una muestra de los usos de los PS en E. Vemos que Mafalda está asociando el nombre del juguete *yo-yo* con la 1ª persona del PS con el valor que se le atribuye discursivamente a los PS cuando se lo usa con la función de individualizar o enfatizar. Felipe, el amiguito de Mafalda, intenta explicárselo varias veces hasta que al final se enoja y se lo explica de una manera muy enfática: *yó -yó*. Mafalda sigue entendiendo que el nombre está asociado al yo (personal) de Felipe y se enoja tanto que termina llamándolo *egocéntrico*. Por medio de este ejemplo, vemos una vez más que el funcionamiento del pronombre pleno en la frase se debe a factores de naturaleza más discursiva, en este caso **énfasis** o **individualización**. Por este motivo creemos, al igual que González (2008, 5), que el docente

debe desarrollar “(...) un grado de reflexión pragmático-discursiva que le permita dar cuenta del espesor de la materialidad lingüística en lo que hace al sentido, de modo de comprender mejor la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”.

3 ER EJEMPLO DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA APLICADA EN EL AULA DE LENGUA ESPAÑOLA 6:

Observa los sujetos pronominales en el siguiente anuncio y responde:

- 1) ¿Qué función cumplen los sujetos expresos?
- 2) ¿En lugar de los pronombres nulos podríamos usar un pronombre sujeto?



Mi padre me proporcionó clases de equitación y de golf.
Yo le regalé una corbata.

Él me envió a hacer un post-grado en París.
Yo le regalé una camisa.

Él me compró un departamento en Avenue Foch.
Yo le regalé un cinturón. (Pero uno bueno.)

Cuando vendí mi primer libro, le regalé una Waterman.

Por fin, una retribución a la altura de su inversión.




Figura 4. Anuncio

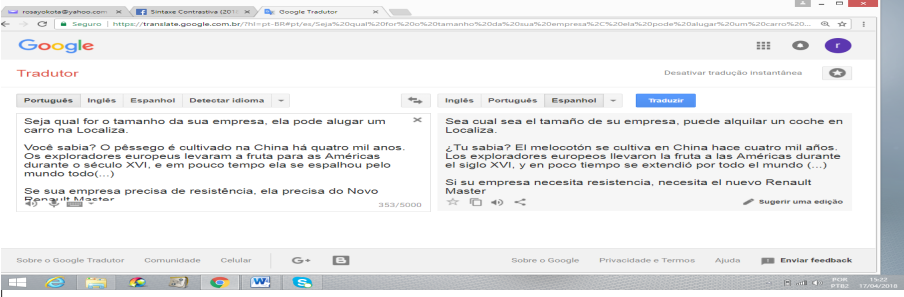
Como hemos dicho anteriormente, los docentes relataron que vuelven a trabajar con más profundidad los aspectos teóricos¹⁵, desde una perspectiva más lingüística, en los cursos superiores. Vimos también que se trata de cursos en los cuales se trabaja la sintaxis y tópicos contrastivos entre el E y el PB. Por medio de este anuncio publicitario, se les pregunta a los aprendientes qué función cumplen los PS expresos y nulos de la última frase. Las respuestas a la primera pregunta son las siguientes: en la **1ª oración**, *Mi padre me proporcionó ... Yo le regalé una corbata*, vemos que el contexto discursivo de este anuncio requiere la **presencia del sujeto explícito** para **contrastar**, en este caso, los regalos que se dan un padre y una hija en este anuncio. Recordando la teoría, conforme Luján (1999), los PS aparecen de forma explícita como una categoría enfocada para **contraponerse con otra que integra el contexto discursivo**. En la **2ª oración**, *Él me envió a hacer un post-grado en París. Yo le regalé una camisa*, vemos que el sujeto de 1ª persona **correferencial** nuevamente es contrapuesto al de 3ª persona para **contrastar, enfatizar** los regalos que se dan el padre y la hija. Todos los pronombres sujeto **él** retoman el mismo antecedente, el SN *Mi padre*, o sea, son correferentes y cumplen la misma función discursiva que es la de contrastar con un **yo**. A la pregunta si se podría usar el pleno **yo** en lugar de los nulos en la **3ª oración**, *Cuando _ vendí mi primer libro, _ le regalé una Waterman*, la respuesta es negativa, pues la intención de la hija al final del anuncio ya no es más la de

15 Los docentes citaron los trabajos de Fernández Soriano (1999) y Luján (1999), el capítulo que trabaja los pronombres personales de la Nueva gramática de la lengua española (2009), y sobre todo los artículos de González (1998, 2008) y Fanjul (2014).

seguir contrastando los regalos que ambos se daban, con su nuevo estatus de escritora, y con este último regalo, una lapicera de marca, ya estaría a la altura de todos los regalos que le hizo su padre.

4º EJEMPLO DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA TRABAJADA EN EL AULA DE *SINTAXE CONTRASTIVA ESPANHOL-PORTUGUÊS*:

Actividad de traducción	
(1) <i>Seja qual for o tamanho da sua empresa, ela pode alugar um carro na Localiza.</i>	
(2) <i>Você sabia? O péssigo é cultivado na China há quatro mil anos. Os exploradores europeus levaram a fruta para as Américas durante o século XVI, e em pouco tempo ela se espalhou pelo mundo todo(...)</i>	
(3) <i>Se sua empresa precisa de resistência, ela precisa do Novo Renault Master.</i>	



The screenshot shows the Google Translate interface. On the left, the Portuguese text is entered: "Seja qual for o tamanho da sua empresa, ela pode alugar um carro na Localiza.", "Você sabia? O péssigo é cultivado na China há quatro mil anos. Os exploradores europeus levaram a fruta para as Américas durante o século XVI, e em pouco tempo ela se espalhou pelo mundo todo(...)", and "Se sua empresa precisa de resistência, ela precisa do Novo Renault Master". On the right, the Spanish translation is displayed: "Sea cual sea el tamaño de su empresa, puede alquilar un coche en Localiza.", "¿Tu sabia? El melocotón se cultiva en China hace cuatro mil años. Los exploradores europeos llevaron la fruta a las Américas durante el siglo XVI, y en poco tiempo se extendió por todo el mundo (...)", and "Si su empresa necesita resistencia, necesita el nuevo Renault Master".

Figura 5. Actividad con traductor electrónico.

Para trabajar la comparación entre el PB y el E los docentes informaron también que diseñan actividades de traducción, sobre todo en los cursos superiores. Los alumnos las hacen como tarea domiciliar y luego en clase se

hace la corrección comentada. Una actividad muy interesante que se realiza es que se comparan los resultados de la traducción también por medio de traducciones hechas en el traductor electrónico. Conforme señaló el docente: “poner traducciones hechas por medio del traductor electrónico les permite ver que esta es una herramienta que pueden usar, pero deben revisar muy bien los resultados y hacer adecuaciones”.

En la actividad de traducción realizada por medio del traductor electrónico en el ejemplo 4º, observamos una vez más claramente las diferencias entre el funcionamiento de los PS en ambas lenguas. Conforme vimos, el PB permite emplear los sujetos plenos para retomar antecedentes [-animado]. Este uso lo observamos en las frases (1) y (3) del PB, en las cuales el pronombre *ela* hace referencia al objeto *empresa* y en la frase (2) *ela* remite a *fruta*. En las mismas frases traducidas al E, esta regla no se aplica, puesto que en E los PS remiten exclusivamente a personas [+animados]. En la misma frase (2) en PB, se observa otro de los usos del PB al estar el PS *você* expreso en la pregunta *você sabia?*. Sin embargo, en la traducción al E, *¿tu sabia?*, realizada por el traductor electrónico, se hace una transferencia del sistema pronominal del PB, pues como sabemos en este caso en E el PS sería nulo, dado que la flexión verbal identifica al sujeto, sin haber necesidad de usar el pronombre expreso. Como vemos, en este caso se tuvo que adecuar esta traducción a las reglas del E, puesto que el pronombre sujeto *tú* fue traducido sin tilde y el verbo saber fue traducido a la 3ª persona del singular y sin tilde; la traducción correcta sería: **(tú) sabías**. Sobre esta misma frase, cabe señalar que en lugar de

un **tú** nulo, se podría traducir este **tú** por un **usted**, sólo que en este caso el E permite el empleo de un **usted** pleno: ¿**usted** sabía o sabía **usted**?. Este uso pleno se justifica para evitar la ambigüedad verbal, dado que algunas flexiones del verbo no diferencian el referente del sujeto porque las desinencias de la 1ª persona y las 3ª personas del singular (él, ella y usted) son iguales.

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo vimos que algunos estudios recientes –Rosa (2017) y Santos (2019)–están demostrando que las investigaciones sobre la enseñanza del español en Brasil se reflejan en la práctica docente y, sobre todo, en la producción de los aprendices brasileños de español. Esta constatación nos llevó a preguntarnos cómo se imparte el tema de la enseñanza de las formas pronominales sujeto del E en algunos cursos de licenciatura de español. Nuestro objetivo ha sido investigar cómo los docentes en los cursos de formación de profesores de español realizan el abordaje teórico-metodológico sobre un tema gramatical considerado asimétrico entre el E y el PB. Para esto, describimos el referencial teórico que se imparte en las clases y las actividades didácticas diseñadas por los docentes.

Las respuestas de los docentes al cuestionario aplicado y las actividades didácticas que estos desarrollan en el aula con los aprendientes revelaron que la enseñanza llevada a cabo en los cursos de Letras-Español no sólo no prescinden de las reflexiones propiciadas por las investigaciones realizadas

sobre el español en Brasil, como también se instiga a que los estudiantes, futuros profesores de ELE, investiguen y busquen respuestas a sus interrogantes lingüísticos y discursivos, inspirados en un modelo didáctico reflexivo y comparativo. Al igual que Yokota (2019, 88), creemos que *O ensino sensibiliza o aprendiz para questões sintáticas, pragmáticas e discursivas que não estavam presentes em cursos anteriores aos anos 90, possibilitando que o processo de aprendizagem do estudante brasileiro tenha um percurso que o aproxima cada vez mais do E.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Duarte, Magnolia. L. “Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil”. In: Roberts, I.; Kato, M. (Coords.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- Duarte, Magnolia. L. *A perda do Princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 1995.
- Fanjul, Adrián P. “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais”. In: Fanjul, Adrián. P.; González, Neide. M. (Org.) *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014.
- Gropi, Mirta. *Os pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – FFLCH, USP. São Paulo, 1997.
- Yokota, Rosa. *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP. São Paulo, 2001.
- Yokota, Rosa. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala?* A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de

- aprendizes brasileiros de espanhol. 2007. Tese (Doutorado em Letras) -FFLCH, USP. São Paulo, 2007.
- Yokota, Rosa. “A pesquisa sobre assimetrias inversas e seus reflexos no ensino e na aprendizagem de espanhol por brasileiros: as formas tônicas”. In: Bruno, F.A.T.C; Pinheiro-Correa, P; Yokota, R. (Orgs.) *Cadê o pronome que estava aqui? Homenagem a Neide González*: Campinas, SP: Pontes, 2019.
- Fernández Soriano, Olga. “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”. In: Bosque, I.; Demonte, V. (Org.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- Figueiredo Silva, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.
- Fontanella de Weinberg, María B. “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico”. In: Bosque, I., Demonte, V. (Org.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 1 Sintaxis básicas de las clases de palabras). Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- Galves, Charlotte. “O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro”. In: Roberts, I.; Kato, M. (Coords.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- Gancedo, Alicia. *La oblicuidad, construcciones de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol*. Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP. São Paulo, 2002.
- Gancedo, Alicia. *Consequências sintáticas e semânticas das relações de posse em espanhol e na produção não nativa de brasileiros*. Tese (Doutorado em Letras) -FFLCH, USP. São Paulo, 2008.
- González, Neide M. “Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas”. In: Celada, M.T. y González, N. M. (eds.). In: *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*. SIGNOS ELE 2.2 (diciembre), 2008. Disponible en: <<http://www.salvador.edu.ar/signos/ele>>. Acceso en junio de 2019.

- González, Neide M. *Cadê o pronome? O gato comeu*. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. 1994. 461f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – FFLCH, USP. São Paulo, 1994.
- González, Neide M. “Pero ¿Qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/ LE”. In: *Revista Rilce*,.14.2, 243-263, 1998.
- Gutiérrez Bottaro, Silvia. E. *O sujeito pronominal no português uruguaio da região fronteira Brasil – Uruguai*. Tese (Doutorado em Letras) – FFLCH, USP. São Paulo, 2009.
- Kato, Mary. “Questões atuais da aquisição de L1 na perspectiva da teoria de princípios e parâmetros”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, São Paulo: n. 36, 11-16, 1999.
- Luján, Marta. “Expresión y omisión del pronombre personal”. In: Bosque, I.; Demonte, V. (Org.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas. *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2010.
- Rosa, Jéssica R. *A (não) realização dos pronomes pessoais sujeito em produções em espanhol de graduados brasileiros*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Espanhol) – UFSCar. São Carlos, 2017.
- Santos Filho, Jarbas I. *O emprego dos pronomes pessoais sujeito nas produções orais de aprendizes de língua espanhola como língua estrangeira*. Trabalho de Iniciação Científica (Licenciatura em Letras - Português/Espanhol) – UNIFESP. Guarulhos, 2019.
- Simões, Adriana M. *Clítico, objeto nulo ou pronome tônico? Quanto e como a variação/ mudança no paradigma do preenchimento pronominal do objeto acusativo de 3ª pessoa no português brasileiro se reflete na aquisição/aprendizagem do espanhol pelos aprendizes brasileiros ao longo das gerações*. Dissertação de Mestrado, FFLCH, USP. São Paulo, 2010.

Simões, Adriana M. *O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú comparado ao português brasileiro: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto*. Tese (Doutorado em Letras) – FFLCH, USP. São Paulo, 2015.

Diferenças individuais e efeitos de feedback na aquisição de verbos no pretérito em espanhol como L2

Elena Ortiz Preuss
Wilson José de Oliveira
Joesileny Batista de Almeida
Rhanya Rafaella Rodrigues

Recebido em: 13 de agosto de 2019
Aceito em: 21 de agosto de 2019

Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Contato: elena@ufg.br

Discente do Curso de Mestrado do Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG).
Contato: wilsonufg.letras@gmail.com

Discente da Curso de *Especialização em Ensino das Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG)*.
Contato: joicehalmeidar@gmail.com

Docente no Instituto Federal Goiano (Campus Ceres) e Discente do Curso de Doutorado do Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG).
Contato: rhanarafaela@gmail.com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Instrução formal; *Feedback* implícito; *Feedback* explícito; memória de trabalho; atenção.

Resumo: Este artigo trata de um estudo de observação dos efeitos do *feedback* no ensino de espanhol como L2 e suas correlações com diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho e de atenção dos aprendizes. Os dois grupos de participantes passaram por um período de instrução formal sobre os usos dos pretéritos em espanhol, sendo que cada grupo recebeu um tipo diferente de *feedback*. Respectivamente, antecederam e procederam à instrução, pré-teste e pós-teste que incluíam três tarefas linguísticas: de julgamento de gramaticalidade, de compreensão frasal e de produção de frases. Houve também testes para medir a capacidade de atenção e de memória de trabalho. Resultados: o grupo que recebeu *feedback* explícito aumentou seus escores no pós-teste em todas as tarefas e o grupo que recebeu *feedback* implícito aumentou as médias de julgamento de gramaticalidade e de produção de frases. Houve correlações entre as diferenças individuais e efeitos dos *feedback*, principalmente entre capacidade de memória de trabalho e desempenho dos participantes.

KEYWORDS: Formal instruction; Implicit Feedback; Explicit feedback; Working memory; attention.

Abstract: This article presents a study that aimed to observe the effects of the *feedback* in the teaching of Spanish as a second language and its correlations with individual differences in learners' working memory and attention capacities. Participants were divided into two groups and had a period of formal instruction on the uses of past in Spanish, with each group receiving a different type of *feedback* (implicit or explicit). Respectively, preceded and proceeded the instruction, pretest and posttest, which included three linguistic tasks: judgment of grammaticality, phrasal comprehension, and phrasal production. There were performed tests to measure the attention and working memory capacities too. The results: the group that received explicit *feedback* increased their scores in the posttest in all tasks, and the group that received implicit *feedback* only increased the means of judgment of grammaticality and production. They showed correlations between the individual differences and *feedback* effects, mainly between working memory capacity and participants' performance.

1. INTRODUÇÃO

A aquisição¹ de verbos no pretérito em espanhol não é uma tarefa simples ao aprendiz brasileiro, porque distinções semântico-contextuais determinam usos de certos tempos verbais, em espanhol. Por exemplo, a frase “Eu fui ao cinema” pode ser expressa em espanhol como *Yo fui al cine* ou *Yo he ido al cine*, havendo, portanto, duas formas verbais, em tempos diferentes (pretérito indefinido, no primeiro caso, e pretérito perfeito, no segundo caso), equivalentes à forma **fui** em português (*fui/he ido*). Entretanto, o uso de um tempo verbal ou outro têm implicações de ordem semântica, porque estabelecem distintas relações com o evento e o momento da enunciação. Enquanto em *Yo fui al cine*, trata-se de um relato informativo de um evento no passado, em *Yo he ido al cine*, apresenta-se o evento, valorizando-se o conteúdo da informação, seja evidenciando que se trata de algo recente, seja enfatizando o resultado (RAE-ASALE, 2010)².

Outra distinção envolvendo tais tempos verbais em espanhol se refere à sua relação com o presente. Quando o marcador temporal de referência na frase estabelece relação com o presente (por exemplo, hoje [*hoy*], este mês [*este mes*], etc), pode-se³ usar o pretérito indefinido, mas se o marcador não

1 Neste artigo os termos aquisição e aprendizagem são usados indistintamente.

2 Não faremos uma exposição detalhada sobre as distinções e usos dos pretéritos. Somente destacamos, de modo bastante simplificado, dois aspectos distintivos levados em consideração na instrução que realizamos, para ilustrar as dificuldades inerentes ao estudo desses tempos verbais e a relevância da nossa proposta de intervenção. Para o leitor interessado, sugere-se a consulta à gramática e ao manual da *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE, 2009, 2010).

3 A esse respeito existem diferenças relacionadas com as variedades dialetais. Em regiões do espanhol peninsular essa oposição indefinido/perfeito é marcada, mas em outras, inclusive no contexto

estabelece relação com o presente (por exemplo, ontem [*ayer*], ano passado [*el año pasado*], etc), usa-se o indefinido.

Assim, e considerando que essa informação geralmente é transmitida nos cursos de espanhol e consta nos materiais didáticos, ponderamos que essa dificuldade não estaria atrelada aos efeitos da instrução formal sobre esses tempos verbais, e que uma forma de tentar saná-la seria por meio da oferta sistemática de *feedback* aos aprendizes. Então, julgamos necessário verificar quais tipos de *feedback* seriam mais eficazes. Além disso, evidências de que diferenças individuais (doravante DIs) como, por exemplo, idade, atenção e capacidade de memória de trabalho (doravante CMT) podem mediar efeitos de instrução formal (Ellis; Loewen; Erlam, 2009; Henshaw, 2011; Ortiz-Preuss; Sanz, 2016), por isso decidimos observar se efeitos de *feedback* seriam influenciados pela CMT e pela capacidade de atenção dos aprendizes.

O estudo, portanto, verificou os efeitos de dois tipos de *feedback* (implícito e explícito) em interação com variáveis individuais na capacidade de memória de trabalho e de atenção dos participantes brasileiros, aprendizes de espanhol como segunda língua (doravante L2)⁴. Neste artigo, iremos expor brevemente o referencial teórico que fundamentou o estudo, abordando o papel e tipos de *feedback* na aquisição de L2 e discutindo os construtos de memória de

hispano-americano que essa oposição foi neutralizada, sendo mais generalizado o uso do pretérito indefinido (RAE-ASALE, 2009, 2010).

4 Neste artigo o termo segunda língua (L2) é usado numa concepção ampla, referindo-se a qualquer língua adquirida após a primeira língua (L1), seja numa perspectiva de sequência, como segunda, terceira, ou quarta língua, seja numa perspectiva de contexto de aquisição, como língua estrangeira (LE).

trabalho e atenção e sua relação com o desempenho na L2. Em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, apresentaremos as análises e discussões dos resultados. Por último, teceremos algumas considerações finais, as quais estarão seguidas das referências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *Feedback* explícito e implícito

Seguindo o modelo de processamento de informação, o processo de aquisição de L2 envolve, pelo menos, quatro etapas. A primeira se refere ao *input* (amostras linguísticas orais e/ou escritas) que o aprendiz recebe ou está exposto. A segunda etapa é o *intake*, que é a parte do *input* que é retida e processada na memória de trabalho do aprendiz. A terceira etapa, conhecida como interlândia, se refere ao sistema linguístico representado mentalmente, mas que ainda está em desenvolvimento. A quarta etapa envolve o *output*, ou seja, uso linguístico oral e/ou escrito, a partir do conhecimento disponível no sistema de interlândia (Ellis, 1998; Gass; Selinker, 2008; Ortega, 2013; VanPatten, 2005).

Em geral, as diferentes abordagens de ensino de L2 têm se distinguido pelo seu foco em cada uma dessas etapas (*Input*>*Intake*> Interlândia >*Output*) e pelo grau de explicitude quanto à estrutura formal da língua. O *feedback* corretivo é uma dessas abordagens e enfoca o *output* do aprendiz, fornecendo evidência positiva ou negativa, de maneira implícita ou explícita, quanto à acurácia da sua produção.

Muitos pesquisadores consideram que o *feedback* é extremamente importante na aquisição de L2, por contribuir para que o aprendiz confirme ou reformule suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico (Henshaw, 2011). Entretanto, a natureza e os tipos de *feedback* têm sido intensamente debatidos nos últimos anos. Conforme Lima e Menti (2004) e Vidal (2007) dentre os tipos de *feedback* corretivo constam: correção explícita, reformulação (*recasts*), repetição, elicitación, pedido de esclarecimento e *feedback* metalinguístico.

Os estudos sobre o papel do *feedback* têm avaliado a eficácia do *feedback* explícito e do *feedback* implícito na interação oral. Nessas pesquisas, o *feedback* explícito é operacionalizado por meio de correção explícita ou da oferta de informação metalinguística, isto é, explicação sobre o erro, incluindo regras. Por sua vez, o *feedback* implícito é fornecido por meio de *recasts*, ou seja, de reformulações. Nos estudos sobre aprendizagem de L2, via computador, o *feedback* explícito envolve explanação metalinguística e o *feedback* implícito é fornecido por meio de respostas do tipo certo/errado (Ellis; Loewen; Erlam, 2009; Henshaw, 2011; Lado; Bowden; Stafford; Sanz, 2013; Sanz, 2004, Sanz; Morgan-Short, 2004).

Entretanto, essas operacionalizações também podem ser problematizadas. A concepção de *feedback* explícito envolve a oferta de evidência de que a produção do aprendiz não está adequada. Essa evidência pode ser positiva, ou seja, incluir a amostra correta, ou negativa, que implica na indicação do erro. A frase “Não é *ella fui*, é *ella fue*”, pode ser um exemplo de correção explícita com evidência positiva (*fue*) e negativa (*fui*). A concepção de

feedback implícito se refere somente à evidência positiva, ou seja, à oferta de amostras adequadas, como as reformulações feitas pelo professor, com foco no significado, em que as formas erradas são substituídas pelas corretas (*recasts*) (Ellis; Loewen; Erlam, 2009; Henshaw, 2011). Em vista disso, para muitos teóricos o *feedback* implícito não é um indicador claro para o aprendiz de que ele cometeu um erro, por outro lado, o uso do padrão certo/errado, não poderia ser considerado um *feedback* essencialmente implícito, mas sim como semi explícito, porque mostra ao aprendiz que houve erro (Ellis; Loewen; Erlam, 2009).

Sob essa perspectiva argumenta-se em favor de um *continuum* de explicitude, abrangendo diferentes abordagens com mais ou menos elementos explícitos e implícitos. Dessa forma, não seria conveniente defender uma classificação tão rígida dessas abordagens de *feedback*, principalmente, no que se refere à definição de aprendizagem implícita ou explícita (Ellis; Loewen; Erlam, 2009 Henshaw, 2011).

Além disso, as pesquisas apontam vantagens a cada um dos tipos de *feedback*. Porém, alguns pesquisadores destacam que tais efeitos podem se correlacionar com as diferenças individuais, como o nível de proficiência, a aptidão dos aprendizes, fatores atencionais, entre outros (Ellis; Loewen; Erlam, 2009 Henshaw, 2011; Ortiz-Preuss; Sanz, 2016; Sanz, Lin, Lado, Stafford e Bowden, 2014). Na seção 2.2 discutiremos algumas diferenças individuais e seu papel na aquisição de L2.

2.2 Diferenças individuais

Denomina-se de diferenças individuais às características pessoais, de ordem biológica, psicológica, cognitiva e social, que constituem o indivíduo, como por exemplo: sexo, idade, motivação, aptidão, personalidade, memória de trabalho, atenção, etc (Bowden; Sanz; Stafford, 2005). Neste trabalho enfocamos as capacidades de memória de trabalho e de atenção.

2.2.1 Memória de trabalho

A Memória de Trabalho (MT), atualmente considerada como um componente da aptidão linguística (Sanz. Lin, Lado, Stafford e Bowden, 2014), é um sistema de retenção e processamento de informações enquanto se realiza uma tarefa cognitiva complexa (compreensão, aprendizagem e raciocínio, por exemplo) (Baddeley, 2011; Juffs; Harrington, 2011). A realização de cálculos, o cumprimento de instruções, a compreensão de um texto, a participação numa interação oral são alguns dos exemplos da funcionalidade da memória de trabalho, porque se referem a ações que executamos ao processar e gerenciar as informações ativadas nessa memória. Por exemplo, para realizar um cálculo do tipo 2×15 , esse sistema precisa reter a ordem da tarefa (multiplicar 2×15), reter resultados parciais (2×5 , 2×1 , por exemplo), recuperar as regras de operação de multiplicação, até obter a resposta adequada. Todos esses processos que a MT faz, em interação com os outros sistemas de memória e atenção, ocorrem em frações de segundo, em virtude da grande funcionalidade desse sistema, mas também estão sujeitos à sua capacidade limitada de processamento e armazenamento (Baddeley, 2011).

Podemos realizar cálculos mentais do tipo 8x8 facilmente, mas teríamos dificuldade de fazer mentalmente um cálculo como 846x735, porque a quantidade de itens a serem processados excederia a nossa capacidade, tanto em quantidade, quanto em tempo de retenção dos itens.

Com relação à estrutura e funcionamento da MT, existem diferentes modelos, sendo que o mais difundido é o multicomponencial (Baddeley, 2002; 2011), formado por um sistema principal, denominado de executivo central, que coordena o trabalho de três subsistemas escravos, a alça fonológica (encarregada da retenção de informações de origem acústica), o esboço visuoespacial (encarregado da retenção de informações visuo-espaciais) e o *buffer* episódico (encarregado da integração das informações e da interface entre os subsistemas e a memória de longo prazo) (Baddeley, 2011).

Cowan (2010), considerando a memória de trabalho como parte das funções executivas, apresenta um modelo em que a MT opera de modo integrado com o sistema de atenção, porque o executivo central é responsável por controlar o foco atencional que ativa informações na memória de longo prazo.

Engle (2002) também defende um modelo de MT com ênfase nos mecanismos de atenção, os quais mantêm ou suprimem informações. Segundo ele (obra citada.), a capacidade de MT se relaciona com o controle da atenção para evitar distrações e, indiretamente, refere-se com a memória na retenção de informações ativadas. De acordo com Engle (2010), medidas da capacidade de domínio específico da MT (envolvendo os subsistemas

escravos) têm obtido menos validade e confiabilidade do que avaliações da capacidade de domínio geral da MT (que incluem a atenção), as quais também evidenciaram que diferenças na CMT podem afetar o desempenho dos participantes em diferentes tarefas, como as linguísticas.

Conforme Just e Carpenter (1992), a capacidade de memória de trabalho corresponde à maior quantidade de ativação de um elemento (número, palavra, frase, etc) a serem retidos e processados na MT. Atualmente existem vários testes para medir a CMT, como: *operation span*, *Reading span*, *digit span*, *alpha span*⁵. A tarefa *Alpha Span*, uma das que usamos na pesquisa⁶, requer o armazenamento e reorganização de palavras. Consiste na apresentação de blocos com listas, contendo de 2 a 8 palavras, as quais devem ser lembradas em ordem alfabética, ao final de cada bloco (Kramer, 2011). A outra tarefa que usamos, denominada *Reading Span*⁷, é composta por séries de frases independentes. O participante deve lê-las, dizer se a frase tem sentido ou não e memorizar a última palavra de cada frase, para que ao final de cada bloco, quando solicitado, relembra as palavras memorizadas (Rigatti, 2015).

Cabe mencionar que pesquisas que avaliam efeitos de intervenções pedagógicas e de variáveis individuais têm evidenciado que abordagens de ensino mais

5 Não faremos uma descrição de todos os testes, pois foge ao escopo deste trabalho. Ao leitor interessado recomenda-se a leitura do artigo de Juffs e Harrington (2011).

6 Seguimos o protocolo aplicado por Kramer (2011), mas o teste foi desenvolvido e aplicado por nós no e-prime 2.0.

7 Agradecemos a Pietra Rigatti por nos fornecer uma versão desse teste para uso no e-prime 2.0.

explícitas são mais vantajosas para aprendizes jovens e abordagens de ensino implícitas são mais benéficas para aprendizes idosos (Lenet, Lado, Sanz, Howard Jr e Howard, 2011; Cox e Sanz, 2015). Foi observado também que os efeitos dessas abordagens estão relacionados com a capacidade da memória de trabalho, pois foram observadas associações entre o desempenho linguístico dos aprendizes e a sua CMT. A instrução explícita parece minimizar as diferenças em termos de CMT, por outro lado, uma abordagem mais implícita parece depender de uma maior CMT (Sanz, Lin, Lado, Stafford e Bowden, 2014). Em síntese, a CMT pode ser neutralizada pelo ensino explícito, mas pode interferir nos efeitos do ensino implícito (Ortiz-Preuss; Sanz, 2016).

2.2.2 Rede de atenção

O sistema atencional envolve mecanismos de alerta, orientação, detecção e controle executivo que permitem ao aprendiz, manter o estado de alerta, selecionar informação, descartar o que é irrelevante e resolver conflitos (Costa; Hernández; Sebastián-Gallés, 2008; Schmidt, 2001). Não obstante, Schmidt (2001) e outros teóricos como VanPatten (1996, 2005) e Skehan (1998) ressaltam a capacidade limitada desse sistema, uma vez que o aprendiz, principalmente em estágios mais iniciais de aquisição da L2, não consegue, ao mesmo tempo, assimilar todas as informações presentes no *input*, como, por exemplo, prestar atenção à forma e ao significado (VanPatten, 1996, 2005), ou falar com acurácia e fluência na L2, mantendo a complexidade linguística (Skehan, 1998).

A tarefa para avaliar capacidade de atenção usada neste estudo foi a mesma utilizada por Costa, Hernández e Sebastián-Galles (2008) para

pesquisar a relação desse construto com a experiência bilíngue. Essa tarefa de rede de atenção (*Attentional Network task* - ANT) requer que o participante responda o mais rápido e corretamente possível para que lado está apontando a flecha central de uma sequência. O estímulo é apresentado em três condições: condição congruente, quando as flechas apontam para o mesmo lado ($\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow$); condição incongruente, quando apontam para direções diferentes ($\rightarrow\rightarrow\leftarrow\rightarrow\rightarrow$) e condição neutra, quando a flecha-alvo não está cercada por outras flechas ($\leftarrow\rightarrow\rightarrow$). Os componentes da rede são contemplados em três condições: dar pista antes ou depois do ponto de fixação (alerta); dar localização de onde (acima ou abaixo) a sequência aparecerá na tela do computador (orientação); apresentar a sequência de flechas com a central em direção oposta (incongruente-controle executivo). As respostas dos participantes são registradas em termos de acurácia e tempo de resposta. No nosso estudo, levamos em consideração os resultados gerais, sem detalhamento das condições testadas, ou seja, a capacidade de atenção foi avaliada, considerando-se a média geral de acurácia e de tempo de resposta.

3. EXPERIMENTO

3.1 Participantes

Este estudo foi realizado com 15 aprendizes que frequentavam o terceiro nível do curso de espanhol/L2. Os participantes eram de grupos distintos, sendo possível, portanto, que cada grupo recebesse um tipo diferente de *feedback*.

O grupo que recebeu *feedback* explícito era composto por 7 participantes, sendo 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino; a média de idade era de 27,86 anos. No questionário sobre competência, domínio e histórico linguístico, os participantes afirmaram ter contato frequente com o espanhol, mas somente 2 consideram essa língua como sua L2; para 5 deles o espanhol é a sua L3.

O grupo que recebeu *feedback* implícito contava com 8 participantes, sendo 4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, cuja média de idade era de 23,63 anos. No questionário também afirmaram ter contato frequente com o espanhol, porém, 4 participantes o consideram como sua L2; para 2 deles o espanhol é a L3, e para 1 é a L4.

3.2 Instrumentos e procedimento de coleta de dados

A coleta de dados previa a aplicação de: 1) questionário sobre o histórico linguístico; 2) pré e pós-testes linguísticos; 3) teste de atenção (ANT); e 4) testes de memória de trabalho (*reading span* e *alpha span*).

O questionário de histórico linguístico é uma versão adaptada do Questionário de Avaliação de Proficiência e Experiência Linguística/LEAP-Q (Marian; Blumenfeld; Kaushanskaya, 2007), que permite obter dados para traçar o perfil dos participantes, inclusive, seu histórico linguístico e nível estimado de proficiência.

Os pré e pós-testes linguísticos, que foram aplicados respectivamente antes e depois da intervenção, abrangiam três tarefas linguísticas, como segue:

1) Na tarefa de julgamento de gramaticalidade (TJG), os participantes tinham que responder se as frases eram gramaticais ou agramaticais. Havia 30 questões em cada teste, sendo 24 questões-alvo, como no exemplo: Ayer ella se fue. () gramatical () agramatical

2) Na tarefa de completar frases (TCF), os participantes tinham que assinalar a alternativa que melhor completava cada frase. Havia 15 questões, sendo 12 questões-alvo em cada teste, como no exemplo:

Esta semana _____ por el parque cuando _____ tiempo.

- a. () ha caminado - tenía
- b. () caminaste - tenía
- c. () has caminado - ha tenido

3) Nas tarefas de produzir frases (Prod), os participantes tinham que elaborar frases adequadas, utilizando o marcador indicado. Havia 6 questões-alvo em cada teste, como no exemplo:

Este mes

O Teste de rede de atenção (ANT) foi elaborado no e-prime 2.0, seguindo os mesmos padrões do que foi utilizado por Costa, Hernández e Sebastián-Galles (2008), descrito na subseção sobre rede de atenção.

A capacidade de memória de trabalho foi avaliada, a partir de uma média geral obtida com os escores dos testes de extensão de leitura (*Reading Span*)

e extensão alfabética (*Alpha Span*). Ambos os testes foram aplicados através do software e-prime 2.0.

3.3 Instrução com *feedback*

A intervenção pedagógica foi realizada de modo autoinstrucional, dentro da plataforma Moodle. Nesse ambiente, os dois tipos de *feedback* foram operacionalizados da seguinte forma: i) os participantes que receberam *feedback* implícito só obtinham informações do tipo certo/errado ii) os participantes que receberam *feedback* explícito, recebiam informações sobre a correção ou não das respostas e a regra de uso linguístico correspondente a cada caso.

A intervenção previa uma instrução explícita sobre os usos dos três tempos do pretérito (imperfecto, perfeito e indefinido), salientando seus usos e marcadores temporais de referência, sessão de prática estrutural, através de atividades com alternativas para completar frases, em que cada resposta dada pelo aluno recebia o respectivo *feedback*, implícito ou explícito. Esse delineamento se deve ao fato de que o conteúdo não era novo aos aprendizes, mas a abordagem simultânea dos três tempos verbais sim. Por isso enfocamos nossa análise somente no tipo de *feedback* utilizado. Na próxima seção, iremos expor as análises.

3.4 Análise dos dados

Os dados foram tabulados em planilhas e submetidos a análises estatísticas, utilizando-se o *software* SPSS.

3.4.1 Resultados gerais das tarefas linguísticas

Na Tabela 1, apresentamos os resultados gerais de média de desvio padrão, em cada uma das tarefas linguísticas de ambos os grupos.

Tabela 1: Resultados gerais das tarefas linguísticas

		FE (n=7)		FI (n=8)	
		Pré teste	Pós Teste	Pré teste	Pós Teste
TJG (n=24)	Média(DP)	13,29 (2,81)	14,71(4,95)	12,25(2,91)	16,13(3,75)
TCF (n=12)	Média(DP)	6,86(2,03)	7,43(2,37)	6,38(2,26)	6,13(3,31)
Prod (n=6)	Média(DP)	3(1,15)	3,14(1,34)	3(1,19)	3,25(1,75)

Nota: FE = *feedback* explícito; FI = *feedback* implícito; TJG = tarefa de julgamento de gramaticalidade; TCF = Tarefa de completar frases; Prod = Tarefa de produzir frases e DP = desvio padrão.

A Tabela 1 ilustra que os participantes mantiveram uma margem de acertos superior a 50%, uma vez que as médias na TJG, que continha 24 questões-alvo, variaram entre 12,25 e 16,13; na TCF, que continha 12 questões-alvo, variaram entre 6,13 e 7,43; e na produção, que continha 6 questões-alvo, as médias variaram entre 3 e 3,25 acertos. Isso mostra que a distinção dos usos dos pretéritos gera dificuldade aos participantes, embora eles já tivessem estudado cada um desses tempos verbais separadamente.

Na tarefa de julgamento de gramaticalidade, houve aumento de acertos do pré- ao pós-teste, tanto no grupo de *feedback* explícito (M=13,29, no pré-teste e M=14,71, no pós-teste) quanto no de *feedback* implícito (M=12,25, no pré-teste e M=16,13, no pós-teste). No pré-teste, a diferença das médias

entre os dois grupos é baixa ($M=13,29$, no FE, e $M= 12,25$, no FI), sendo que a do FI é menor que a do FE, mas no pós-teste a diferença aumentou ($M=14,71$, no FE, e $M= 16,13$, no FI), e, dessa vez, o FI apresentou a média mais alta. Além disso, constata-se que houve variação também no desvio padrão, com aumento nos dois grupos no pós-teste ($DP=4,95$, no FE, e $DP=3,75$, no FI). Variações no desvio padrão, podem estar indicando que o efeito do *feedback* tenha sido diferenciado entre os participantes de cada grupo, ou seja, quanto maior o DP, maior é diferença de desempenho entre os aprendizes num mesmo grupo, e quanto menor o DP, mais parecido é o comportamento dos aprendizes e, portanto, mais homogêneo pode ter sido o efeito do *feedback* no grupo.

Nas tarefas de completar frases, aumentaram as medias de acertos do pré- ao pós-teste somente no grupo de *feedback* explícito ($M=6,86$, no pré-teste e $M=7,43$, no pós-teste). No FI, pelo contrário, os escores diminuíram ($M=6,38$, no pré-teste e $M=6,13$, no pós-teste). Note-se que a diferença das médias entre os grupos, no pré-teste, era de 0,48 pontos, com vantagem para o FE, mas, no pós-teste, essa diferença passou a 1,3 ponto a mais no escore do FE. Além disso, os dois grupos aumentaram seu desvio padrão no pós-teste, sendo que o do FI foi ligeiramente superior ($DP=2,37$, no FE, e $DP=3,31$, no FI). Esses dados mostram que o *feedback* explícito parece ter sido mais eficaz para a compreensão dos aprendizes, que passaram a reconhecer melhor os contextos de uso adequado dos tempos verbais-alvo.

Ainda, conforme a Tabela 1, constata-se que nas tarefas de produção de frases, ambos os grupos apresentaram média igual no pré-teste ($M=3$), mas

no pós-teste houve aumento nas médias de produções adequadas nos dois grupos ($M= 3,14$, no FE e $M= 3,25$, no FI). Note-se que o desvio padrão do FE foi menor do que o FI ($DP= 1,34$, no FE e $DP= 1,75$, no FI). O gráfico 1, ilustra os resultados gerais expostos até aqui.

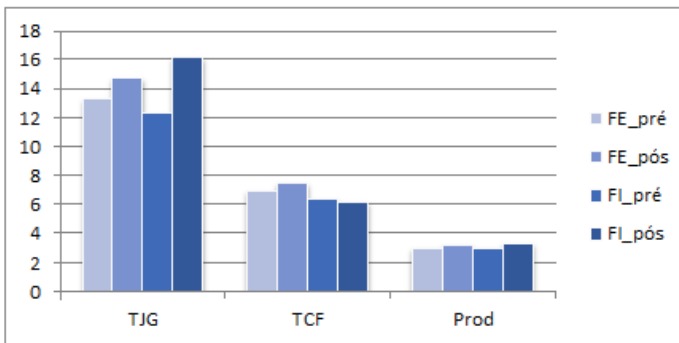


Gráfico 1: Desempenho geral das tarefas do pré e do pós-teste

Nota: FE_PRÉ: *feedback* explícito-pré-teste; FE_PÓS: *feedback* explícito-pós-teste; FI_PRÉ: *feedback* implícito-pré-teste; FI_PÓS: *feedback* implícito-pós-teste; TJG: tarefa de julgamento de gramaticalidade; CF: completar frases; PROD: produção de frases.

O Gráfico 1 mostra que, na maioria das tarefas, o desempenho dos participantes de ambos os grupos é bastante semelhante. Na comparação das médias, utilizando-se o teste T pareado, constatou-se que houve diferença significativa somente entre pré e pós-teste do grupo que recebeu *feedback* implícito ($FI_{pré} \times FI_{pós}$) na tarefa de julgamento de gramaticalidade ($t(7)=-2,805$, $p<0,026$). Note-se que a TJG previa a marcação da resposta pela escolha entre duas alternativas (gramatical ou não), o que possibilita que os resultados sejam consequência de escolhas aleatórias dos participantes,

os quais teriam, portanto, 50% de chance de acerto. Além disso, esse dado não é contundente quanto ao nível de compreensão das estruturas, porque nas tarefas de completar frases, que também envolviam essa habilidade, foi o *feedback* explícito que gerou maiores escores de acertos. Na TCF, as respostas não poderiam ser, em grande medida, devidas às escolhas aleatórias dos participantes, pois eram previstas 3 alternativas, o que diminuía as chances de acertos para 33,33%. Por outro lado, o comportamento dos participantes dos dois grupos nas tarefas de produção também não permite visualizar diferenças significativas entre os dois tipos de *feedback*, porque os grupos aumentaram suas médias no pós-teste, mas a diferença não foi significativa estatisticamente. Nessa tarefa, o participante deveria criar frases usando o marcador temporal que determinava o tempo verbal no pretérito a ser usado em cada caso. Portanto, o participante tinha que reconhecer o marcador e criar o contexto sintático-semântico de uso adequado na frase.

3.4.2 Resultados gerais das interações entre diferenças individuais e efeitos de *feedback*

Na Tabela 2 estão expostos os dados relativos às diferenças individuais foco deste estudo: capacidade de memória de trabalho (CMT) e atenção.

É preciso recordar que, para chegar ao escore correspondente à CMT, foram consideradas as médias obtidas nos testes *Reading Span* e *Alpha Span*, porque não houve diferença significativa entre eles, tornando os seus resultados compatíveis. Uma média geral foi gerada, a partir desses testes, correspondendo ao que consideramos CMT, e está exposta no item *Span Geral*. Outro aspecto a ser destacado é que a capacidade de atenção leva em

consideração a acurácia (ANT_acc) dos testes de rede de atenção e o tempo de resposta (ANT_TR).

Tabela 2: Diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho e de atenção

Testes	FE		FI	
	Média	(DP)	Média	(DP)
Alpha Span	4	(1,52)	4	(1,06)
Reading Span	4,43	(1,13)	4,75	(1,16)
Span Geral	4,21	(1,22)	4,38	(0,99)
ANT_acc	87,57	(19,26)	94,38	(1,06)
ANT_TR	631,21	(164,46)	604,83	(65,87)

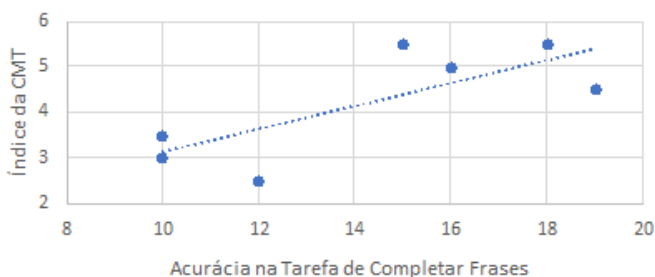
Nota: FE=grupo de *feedback* explícito; FI=grupo de *feedback* implícito; DP=Desvio padrão; Span Geral=Capacidade de memória de trabalho; ANT_acc=acurácia no teste de atenção; ANT_TR=Tempo de resposta no teste de atenção.

Conforme a Tabela 2, o FI é o grupo cujos participantes evidenciaram maior CMT (M=4,38) e maior eficácia de atenção (M=94,38 de acurácia e em menos tempo, TR=604,83). Entretanto, nenhuma das comparações de médias entre os grupos foi significativa estatisticamente, o que mostra que ambos os grupos apresentam características cognitivas semelhantes, em termos de CMT e atenção.

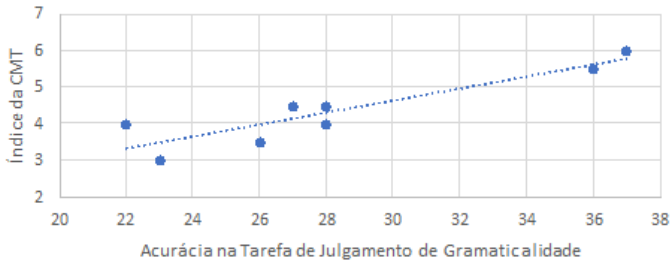
Quanto às interações entre as diferenças individuais e os efeitos dos dois *feedback* aplicados, os testes de correlação de Pearson indicaram que, no FE, houve associação, somente, entre tarefas de completar frases (CF) e

capacidade de memória de trabalho (CMT) ($r=0,763$, $p=0,046$) e, no FI, foi constatada correlação entre tarefas de julgamento de gramaticalidade (TJG) e CMT($r=0,905$, $p=0,002$).

A primeira associação, entre CF e CMT, no FE, foi positiva e significa que quanto maior a CMT maior é a média de acertos na tarefa de completar frases. Note-se, que nesse caso, testes de Regressão Linear também foram significativos ($F(1,5)=6,964$, $MSE=47,397$, $p=0,046$), evidenciando que a probabilidade de que a variabilidade da tarefa de CF seja devido à CMT era de 58%, ($r^2=0,582$). A Figura 1 ilustra essa associação.



A segunda correlação, entre TJG e CMT, identificada no grupo que recebeu *feedback* implícito, era positiva e significava que quanto maior a CMT mais alta era a média de acertos de julgamento de gramaticalidade. Testes de Regressão Linear foram significativos ($F(1,6)=27,138$, $MSE=171,845$, $p=0,002$) e indicaram que a probabilidade de que CMT fosse a causa da variabilidade na TJG era de 81%, ($r^2=0,819$).Essa correlação está ilustrada na figura 2.



Em vista do exposto, ressalta-se a importância da CMT nos resultados das tarefas envolvendo compreensão, uma vez que esse construto pode ser a causa do desempenho do FE, nas tarefas de completar frases, e do FI, nas tarefas de julgamento de gramaticalidade. Coincidentemente, nessas tarefas, esses grupos apresentaram as maiores diferenças de médias entre pré- e pós-teste, o que pode ser um indício de que o efeito dos tipos de *feedback* pode depender da CMT dos aprendizes, principalmente, no caso de abordagem implícita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou efeitos de *feedback* implícito e explícito na aquisição de tempos verbais no pretérito em espanhol como L2 por aprendizes brasileiros, observando suas correlações com diferenças individuais na capacidade de memória de trabalho e de atenção. Para isso, foram realizados testes que abrangiam tarefas de compreensão e produção linguística, testes para avaliar a capacidade de memória de trabalho e de atenção.

Os participantes, divididos em dois grupos, receberam de modo controlado tipos diferentes de *feedback*, durante o período instrucional. Os resultados evidenciaram diferenças significativas somente no grupo de *feedback* implícito, na tarefa de julgamento de gramaticalidade, e também foram constatadas correlações entre a CMT e as tarefas de compreensão linguística em ambos os grupos (TJG, no FI, e CF, no FE). É importante destacar, a partir desses resultados que o nosso estudo é consonante com o que Sanz e colaboradores já evidenciavam sobre a relação entre maior CMT e ensino implícito. A única diferença significativa entre as médias de pré- e pós-teste foi no julgamento de gramaticalidade do FI e testes de regressão indicaram que a probabilidade de que a CMT fosse responsável pelo desempenho dos participantes na TJ Gera de 81%. Diferentemente, no FE, foi constatado que a probabilidade de que a CMT fosse responsável pelo desempenho dos participantes na CF era de 58%, mas neste caso, não houve diferença significativa nas médias entre os testes.

Em vista disso, considera-se importante o prosseguimento dessa pesquisa, para ampliar a amostra e poder compreender mais sobre os efeitos de instrução mediados por diferenças individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baddeley, Alan. Memória de trabalho. In: Baddeley, A; Anderson, M. C.; Eysenck, M. W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011, 54-82.

Baddeley, Alan, D. "Is working memory still working?" In: *European psychologist*. V. 7, (2). 2002, 85-97.

- Bowden, Harriet Wood; Sanz, Cristina; Stafford, Catherine A. "Individual differences: Age, sex, working memory, and prior knowledge". In: Sanz, Cristina. (Ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: Georgetown University Press, 2005, 105-140.
- Costa, Albert; Hernández, Mireia; Sebastián-Gallés, Núria. "Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task". In: *Cognition*. V. 106. Elsevier Science B.V. 2008. 59-86.
- Cowan, Nelson. Multiple "Concurrent Thoughts: The Meaning and Developmental Neuropsychology of Working Memory". In: *Developmental Neuropsychology*, v. 35, n. 5, 447-474, 2010.
- Cox, Jessica G.; Sanz, Cristina. "Deconstructing PI for the ages: Explicit instruction vs. practice in young and older adult bilinguals". In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, v. 53, n. 2, 225-248, 2015.
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Erlam, Rosemary. "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". In: Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Elder, Catherine; Erlam, Rosemary; Philp, Jenefer; Reinders, Hayo. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual matters, 2009, 303-332.
- Ellis, Rod. "Teaching and Research: Options in Grammar Teaching". In: *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, 39-60, 1998.
- Engle, Randall W. "Role of Working-Memory Capacity in Cognitive Control". In: *Current Anthropology*. V. 51, S. 1, 2010, 17-26.
- Engle, Randall W. "Working Memory Capacity as Executive Attention". In: *Current Directions in Psychological Science*. v. 11, n. 1, 2002, 19-23.
- Fortkamp, Mailce Borges Mota. "Produção Oral e Aquisição de L2: Cognição e Ensino". In: Matzenauer, C. L. B. et al. (Org.). *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Pelotas: Educat, 2008. 223-234.

Gass, Susan; Selinker, Larry. *Second Language acquisition: an introductory course*. 3ª ed. New York: Routledge, 2008.

Henshaw, Florencia. "Effects of feedback timing in SLA. A computer-assisted study on the Spanish subjunctive". In: Sanz, Cristina; Leow, Ronald P. (ed.) *Implicit and explicit language learning: conditions, process, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, 2011, 85-100.

Juffs, Alan; Harrington, Michael. "Aspects of working memory in L2 learning". In: *Language Teaching*. Nº 44 (2), CUP, 2011, 137-166.

Just, Marcel A.; Carpenter, Patricia A. "A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory". In: *Psychological Review*, v. 99, n. 1, 1992, 122-149.

Kramer, Rossana. *Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura correspondente. Florianópolis: UFSC, 2011. 201 p.

Lado, Beatriz; Bowden, Harriet Wood; Stafford, Catherine A.; Sanz, Cristina. A fine-grained analysis on the effects of negative evidence with an without metalinguistic information in language development. *Language teaching research* 0 (0), 2013, 1-25.

Lenet, Alison E.; Sanz, Cristina; Lado, Beatriz; Howard Jr, James H.; Howard, Darlene V. Aging, pedagogical conditions and differential success in SLA: an empirical study. In: Sanz, Cristina; Leow, Ronald (Ed.). *Implicit and explicit language learning: conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, 2011. 73-84.

Lima, Marília S.; Menti, Magali M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, Curitiba, n. 62, 2004, p. 119-136.

- Marian, Viorica; Blumenfeld, Henrike K.; Kaushanskaya, Margarita. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 2007.
- Ortega, Lourdes. *Understanding second language acquisition*. New York, Routledge, 2013.
- Ortiz Preuss, Elena; Sanz, Cristina. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: ORTIZ PREUSS, E.; COUTO, E. K. N. N. do; RAMOS, R. M. do. (orgs.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, 121-134.
- Ortiz Preuss, Elena. Acesso lexical e produção de fala bilíngue: o processo de seleção linguística. *Organon*, Porto Alegre, n. 51, 81-101, 2011.
- RAE-ASALE. *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, 2010.
- RAE-ASALE. *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, 2009.
- Rigatti, Pietra C. *Um estudo sobre a correlação entre memória de trabalho e compreensão leitora com falantes de português brasileiro*. TCC. Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015, 70 p.
- Sanz, Cristina; Lin, Hui-Ju.; Lado, Beatriz; Bowden, Harriet Wood; Stafford, Catherine A. One size fits all? Pedagogical Conditions and Working Memory Capacity in Early Language Development. *Applied Linguistics*, 1-26, 2014.
- Sanz, Cristina. Morgan-Short, Kara. Positive evidence versus explicit rule presentations and explicit negative feedback: a computer-assisted study. *Language learning*, 54 (1), 2004, 35-78
- Schmidt, Richard. Attention. In: Robinson, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 3-32.
- Skehan, Peter. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VanPatten, Bill. Processing instruction. In: SANZ, Cristina. (Ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: Georgetown University Press, 2005, 267-281.

VanPatten, Bill. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey, 1996.

Vidal, Rejane Teixeira. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The ESPEcialist*, São Paulo, v.28, n. 2, 159-184, 2007.

Construcciones con aunque restrictivo + subjuntivo “polémico”: posibles abordajes en la clase de ELSE

Ana María Judith Pacagnini

Recibido em: 29 de agosto de 2019
Acepto em: 8 de outubro de 2019

Doctora en Letras (Universidad de Buenos Aires-UBA), en Lingüística Aplicada a ELSE. Se dedica a la docencia e investigación en ELSE en las áreas de Fonética y Fonología y Gramática Pedagógica. Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Río Negro-UNRN) y conforma la Comisión Ejecutiva del Consorcio ELSE-CELU dentro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
Contacto: apacagnini@unm.edu.ar
Argentina

PALABRAS CLAVE:

construcciones concesivas;
aunque restrictivo; modo
 subjuntivo; prosodia; ELSE.

Resumen: En este artículo retomamos el estudio de las construcciones concesivas con subjuntivo y su relevancia en la enseñanza de ELSE a partir de un nivel umbral, sobretudo frente a la posibilidad de que el subjuntivo (denominado temático o polémico) señale hechos que el hablante concibe como reales: *Aunque pasen los años, Ud. no envejece*. Defendemos que se presente el subjuntivo con valor factual como herramienta estratégica, de modo que el aprendiz sea sensible a factores como la prosodia y la posición de la prótasis concesiva, fundamentalmente cuando *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción y adquiere un valor restrictivo (con mayor relieve informativo). Un tema en discusión es la alternancia modal en estas estructuras; buscamos corroborar la afirmación de Flamenco (1999, 2011), quien sostiene que el subjuntivo es posible solo cuando hay una pausa entre la subordinada y la principal. Asimismo, nuestra propuesta contempla la importancia de partir de la analogía entre *aunque* y *pero*.

KEYWORDS:

concessive
 constructions; restrictive
aunque; subjunctive mood;
 prosody; ELSE.

Abstract: In this paper we will deepen our analysis of concessive constructions with subjunctive clauses and their relevance in the teaching of Spanish as a Second and Foreign Language as of the threshold level especially facing the possibility that the subjunctive clause (denominated topical or contentious) might point out events that are perceived as real by the speaker. *Aunque pasen los años, Ud. no envejece*. We consider it essential to present the subjunctive mode with factual value as a strategic tool, so that the learner is aware of factors such as prosody and the position of the concessive protasis, especially when *aunque* introduces the second part of the construction and takes a restrictive value (with more relevant information). A matter of debate is the modal alternance between these structures; we will attempt to corroborate the assertion made by Flamenco (1999, 2011), according to whom the subjunctive form is only possible when there is a pause between the subordinate and the main clause. At the same time, our proposal contemplates the importance of taking the analogy between *aunque* and *pero*.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo profundizaremos nuestra investigación sobre construcciones concesivas con *aunque* + subjuntivo (Albano y Pacagnini, 2007, Pacagnini, 2018), considerando en particular su relevancia en la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) a partir del nivel umbral (B1+ del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, o *MCER*). Hemos seleccionado *aunque* de entre las posibles conjunciones subordinantes que encabezan estas construcciones debido a su alta frecuencia y, por ende, rentabilidad en el aula de ELSE (Pacagnini 2018, §3b). La posible discordancia entre el modo verbal y la factualidad del evento de la prótasis concesiva torna compleja su presentación a estudiantes alóglotas, sobre todo frente a la posibilidad de que a través del modo subjuntivo se señalen hechos que el hablante concibe como reales:

1. *Aunque pasen los años, Ud. no envejece.*

Este uso del subjuntivo se denomina “temático” o “polémico” sobre la base de criterios tales como la oposición **información conocida/nueva** o la **irrelevancia argumentativa** del obstáculo de la concesiva (RAE-ASALE, 2009; Di Tullio, 2017). Por ello, consideramos fundamental presentar la alternancia modal de modo de que el aprendiz sea capaz de utilizar el subjuntivo con valor factual como herramienta estratégica, siendo sensible a factores como la prosodia y la posición de la prótasis concesiva, los cuales traen aparejadas diferentes interpretaciones desde el punto de vista

pragmático, sobre todo cuando *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción y adquiere un valor restrictivo (con mayor relieve informativo).

Un aspecto en discusión es la obligatoriedad del modo indicativo en estas estructuras de valor restrictivo; Flamenco (1999, 2011) sostiene que el subjuntivo es posible únicamente cuando la subordinada queda separada de la principal por una pausa más larga y se pronuncia con un realce prosódico. Procuraremos corroborar la posibilidad de estructuras con *aunque* restrictivo + subjuntivo en las que no se evidencie ningún tipo de pausa.

A fin de abordar estos aspectos de manera integral en la clase de ELSE, nuestra propuesta didáctica también contempla la importancia de partir de la analogía entre *aunque* y *pero* (como un mecanismo de reconocimiento y paráfrasis en niveles iniciales y de discriminación de los distintos valores pragmáticos en niveles avanzados), para lo cual se torna esencial establecer semejanzas y diferencias a nivel semántico, sintáctico y pragmático-discursivo.

2. CONCESIVIDAD Y ALTERNANCIA MODAL: CONTRAEXPECTATIVAS Y POLÉMICAS.

2a- Estructuras de contraexpectativa

En Pacagnini (2018), hemos retomado el análisis realizado en Albano y Pacagnini (2007) acerca de la alternancia indicativo/ subjuntivo en las estructuras concesivas (en particular acerca del llamado subjuntivo “temático” o “polémico”) y lo hemos expandido al considerar posibles estrategias para su enseñanza desde niveles previos al llamado “nivel umbral” (B1+ del

MCER), sobre todo tomando en cuenta la analogía entre las concesivas con *aunque* y las adversativas con *pero*, explotando sus similitudes y diferencias prosódicas, sintácticas y semánticas, y considerando sus implicancias en el nivel pragmático-discursivo. En ese sentido, y por lo que hemos observado, cobra especial importancia la enseñanza del modo subjuntivo cuando este expresa información conocida, pero irrelevante:

2. *Aunque sea mi hijo, acepto que se ha comportado mal* (no se pone en duda de que se trata de mi hijo, hecho conocido por ambos interlocutores).

Si bien existe un cierto consenso en la caracterización de la oración concesiva como un tipo de oración subordinada que expresa una **objeción o dificultad** que, contrariamente a lo que se conjetura, no constituye un obstáculo para la realización del evento expresado en la principal, no ocurre lo mismo a la hora de determinar qué es lo que determina estrictamente su carácter concesivo. Mientras que algunos autores (como Pérez Rodríguez, 2015, 19) afirman que la ‘concesividad’ emana de las conjunciones que se utilizan como nexos, en Pacagnini (2018) hemos postulado que esto depende de la relación de **contraexpectativa** que se establece entre la prótasis y la apódosis,¹ ya que la consecución o realización de una acción no se ven impedidas debido a la insuficiencia de un obstáculo que actúa como causa inoperante (o contra-causa):

1 Fundamos esto en el hecho de que el período concesivo concentra “un razonamiento argumentativo entre sus miembros, puesto que la prótasis y la apódosis apuntan a conclusiones opuestas” (RAE-ASALE, 2009, 3598-3599).

3. *Aunque me lo pidas de rodillas, no voy a prestarte un centavo.*

En el ejemplo 3, *pedir de rodillas* es claramente una causa insuficiente (Rodríguez Ramalle, 2005, 572-573) en la medida en la que el efecto es contrario al esperable en lo planteado por la prótasis *-que te preste dinero*.

Prueba de ello son las llamadas **concesivas impropias paratácticas** (Flamenco, 1999, 3849-3850), que se caracterizan por la ausencia de nexos concesivos prototípicos:

4. *Es una gran bailarina y nunca pisó una academia de danzas.*

Otra evidencia a favor del postulado de que la relación entre ambos contenidos proposicionales no depende únicamente de los posibles nexos concesivos que la expliciten sería el caso de **construcciones asindéticas** (Flamenco, 1999, 3849) como la siguiente:

5. *Los docentes reclamaron paritarias al Gobierno provincial; este no las otorgó.*

Los diversos abordajes de las construcciones concesivas convergen en un aspecto: la insustituibilidad de la prótasis por un adverbio (razón por la cual han recibido la denominación tradicional de **adverbiales impropias**). Asimismo, se reconoce un amplio rango en el alcance de modificación de estas estructuras, dado que la relación entre prótasis y apódosis puede establecerse en el plano del enunciado:

6. *Aunque hace calor, la ropa no se secó,*

o en el de la enunciación:²

7. *Aunque no lo creas, la ropa sigue húmeda.*

Como podemos observar, este último ejemplo admite la paráfrasis de la prótasis concesiva (*Aunque no lo creas...*) por un adverbio de la misma base léxica (*increíblemente...*), lo cual pondría en tela de juicio la mentada imposibilidad de sustitución por adverbios en el caso de las adverbiales impropias, al menos en lo que refiere a las concesivas de la enunciación.

Por otra parte, si bien puede producir alguna confusión terminológica respecto de la clasificación tradicional de las concesivas como **adverbiales impropias**, es de destacar la pertinencia de la distinción propuesta por Flamenco (1999) entre estructuras más prototípicas o **propias** y menos prototípicas o **impropias** en virtud de su articulación,³ dada su estrecha relación con el grado de **factualidad** (modo en que el hablante concibe el evento de la prótasis concesiva). Así, dentro de las concesivas propias pueden distinguirse tres subclases:

2 En las concesivas de la enunciación, o *modificadoras de la modalidad* (Kovacci, 1986; Rodríguez Ramalle, 2005), la relación entre prótasis y apódosis no se basa en relaciones de tipo lógico, ni se establece en el nivel de la predicación verbal, sino en el del habla (Pacagnini, 2018).

3 En las concesivas propias, el significado concesivo aparece gramaticalizado de un modo estable y convencional a través de una gran diversidad de nexos (conjunciones subordinantes y locuciones conjuntivas). Acerca de la frecuencia y rentabilidad de las mismas, véase Pacagnini (2018, §3b).

- + ↑
- *factuales*, o de cumplimiento efectivo (modo predominante de la prótasis → indicativo):
8. *Aunque Ana está enferma, fue a dar clase;*
 - *semifactuales*, o de carácter hipotético (modo de la prótasis → subjuntivo):
9. *Aunque faltel/faltara sin certificado médico, no creo que le descuenten el día*
 - *contrafactuales*, o de carácter irreal (modo de la prótasis → subjuntivo):
10. *Aunque hubiera faltado sin certificado médico, no le habrían descontado el día.*
- ↓

Según hemos señalado, nos centraremos en las concesivas propias, encabezadas por *aunque* (partiendo de los criterios de **frecuencia en el uso** y, por ello, de **rentabilidad lingüística**⁴), y tomaremos esta clasificación (en contra/semi/factuales) como particularmente pertinente para nuestro trabajo, dado que *a grosso modo* presenta la alternancia modal indicativo/subjuntivo en términos de la factualidadde lo enunciado en la prótasis, lo cual nos permite abordar los casos de *aunque* + subjuntivo factual,⁵tema que discutiremos a continuación.

4 Respecto de la noción de **rentabilidad lingüística** en la planificación de las clases de L2 (y en particular de ELSE) en el marco del enfoque por tareas, cfr. Pacagnini (2012, 2018).

5 Es necesario señalar que el mismo Flamenco (1999), si bien presenta el indicativo como el modo preponderante de la factualidad, considera la posibilidad de concesivas factuales con subjuntivo.

2 b- *Aunque* + subjuntivo factual: una polémica en la clase de ELSE

La relación entre el grado de factualidad de las concesivas y la alternancia modal indicativo/subjuntivo ha sido abordada por varios autores⁶, quienes tradicionalmente han asignado al indicativo la función de presentar el hecho de la prótasis como ‘real’, en tanto que el subjuntivo haría que se lo interprete como ‘posible’ o ‘irreal’. Ahora bien, como hemos visto en los ejemplos (1) y (2), en determinados contextos concesivos, es posible alternar el indicativo o el subjuntivo, de modo tal que dicho uso no siempre sea compatible con la distinción ‘real’/ ‘posible’ (Albano y Pacagnini, 2007). Este empleo del subjuntivo, que recibe una denominación tan poco clara como la de “subjuntivo optativo” en el ámbito de los manuales de ELSE (en oposición al “subjuntivo obligatorio” de las subordinadas sustantivas, temporales y finales), presenta para el estudiante alóglota una complejidad extra frente a otras construcciones (como las relativas), en las que es posible reconocer ciertos “marcadores” o “inductores” que permiten explicar o sistematizar la selección modal.

Para los alumnos no nativos, quienes en su mayoría (sobre todo quienes han cursado estudios previos en situación exolingüe) han recibido como regla de aula la máxima de que lo factual se expresa siempre a través del modo indicativo, esta discordancia entre el modo verbal y la factualidad del evento expresado en la prótasis concesiva genera, cuando menos, un grado de desconcierto, aun en niveles avanzados (B2+/C1 del *MCER*).

6 Cfr., entre otros, Narbona Jiménez (1989-1990), Kovacci(1992) y López García (1994).

11. *Aunque haya una campaña de vacunación obligatoria para los niños, este mes se ha registrado un aumento en los casos de sarampión,*

En el ejemplo 11, se torna dificultoso explicar que el subjuntivo, en definitiva, esté siendo empleado para señalar hechos que el hablante concibe como reales y, consecuentemente, en la esfera de lo *factual*, lo cual tiene sus repercusiones tanto en el nivel de la comprensión como en el de la producción textual.

Este empleo del subjuntivo ha recibido diversos nombres. Por una parte, partiendo de la oposición “información conocida *vs* nueva” expresada por la prótasis concesiva, se lo ha denominado **subjuntivo temático**, en virtud del hecho de que un hablante lo utiliza cuando tiene razones para suponer que la información contenida en la prótasis es asumida por su interlocutor (Flamenco, 2011, 415), o bien cuando –aun no siendo así– se pretende conseguir un efecto expresivo o argumentativo presentándola como tal, lo que se expresa principalmente a través del presente o pretérito perfecto de subjuntivo según la NGRAL (RAE-ASALE, 2009, §47.13j). Asimismo, y dado que esta información compartida “puede ser cuestionada como argumento pertinente pero ineficaz”, es que se ha dado en denominar **polémico** a este uso del subjuntivo (Di Tullio, 2017, 335; RAE-ASALE, 2009, 3608-3609), por la **irrelevancia** del obstáculo presentado en la concesiva, el cual, si bien no es puesto en duda, es desestimado “como no relevante para la argumentación”.

Efectivamente, el descubrimiento de que la alternancia modal indicativo/ subjuntivo en las concesivas con *aunque* no se traduce obligatoriamente en una oposición **factual/ no factual** representa para muchos estudiantes alóglotas la caída de un mito abonado por horas y horas de reglas de aula, expresadas en manuales, como hemos analizado en Pacagnini (2018)⁷. La elección entre indicativo o subjuntivo no necesariamente está motivada por criterios como ‘verdad’/ ‘no verdad’), sino por razones primordialmente discursivas (Albano y Pacagnini, 2007, §3). El hecho de que estas concesivas factuales con subjuntivo (en las que se presenta un hecho real –o que se presupone como verdadero–, pero poco relevante o desestimado por el hablante, lo que lo obliga a contraargumentar acerca del hecho en cuestión) sean claramente menos prototípicas, no implica que sean poco frecuentes ni, justamente, “poco relevantes” en términos comunicativos (y, en relación con el tema que nos ocupa, pedagógicos). Más aún, el subjuntivo constituye una opción válida que permite aludir a cierta información (presumiblemente dada por nuestro interlocutor) que no impide nuestra afirmación posterior y que nos permite presentar a ambos hechos como compatibles; ciertamente, ello implica ir en contra del argumento del otro, pero a la vez puede pensarse como una invitación a abrir la posibilidad de una **negociación**.⁸

7 Cfr. Pacagnini (2018, §3.d “Mitos y realidades en la enseñanza de la alternancia indicativo/ subjuntivo en las concesivas a estudiantes de ELSE”).

8 Respecto de la caracterización de la **negociación** en el marco del **enfoque por tareas**, cfr. Gómez del Estal y Zanón (1999), Pacagnini (2012).

Como hemos señalado en Pacagnini (2018), en gran parte de los materiales didácticos de ELSE actualmente en circulación y publicados en la Argentina (con excepción de *Horizonte ELE 3*, de la Universidad Nacional de Córdoba, texto sobre el que volveremos en §4) no suele presentarse la posibilidad de estructuras concesivas de valor factual con subjuntivo. Esto termina por generar confusión en el aprendiz, quien suele atribuir automáticamente al subjuntivo la referencia a un evento no real, o del que no se tiene experiencia alguna, y no siempre logra concebir estas construcciones como una **estrategia discursiva** que permite, o bien entablar una polémica, como en (12):

12. *Aunque Ud. haya ganado las elecciones, eso no le garantiza gobernabilidad,*

O bien, por el contrario, establecer contraargumentaciones en las que se pueda atenuar su efecto sobre la susceptibilidad del interlocutor:

13. *Aunque hayas subido de peso, se te ve espléndida.*

En casos como este último, muchas veces es difícil lograr que el estudiante comprenda que el evento enunciado en la prótasis concesiva se presenta como irrelevante, o bien atribuye su “poca importancia” al hecho de que dicho evento no ha ocurrido o difícilmente ocurra; es decir, suele interpretarlo como contra o semifactual (en el caso de (13), *no subiste de peso aún y por ello se te ve espléndida*). En este sentido, en Pacagnini (2018) destacamos la

necesidad de presentar la alternancia modal de manera tal que el aprendiz sea capaz de utilizar el subjuntivo con valor fáctual como **herramienta estratégica**, es decir, en enunciados donde se presuponga la verdad del hecho para luego señalarlo como irrelevante.

3. ACERCA DE LA INTERPRETACIÓN RESTRICTIVA DE *AUNQUE* EN CONTEXTOS FACTUALES

A fin de lograr que los estudiantes de ELSE se familiaricen con este tipo de estructuras sin tener que esperar a los niveles más avanzados, es necesario partir de la posible reformulación por nexos ya conocidos y nociones cercanas, aunque no completamente equivalentes (como, por ejemplo, el caso de la conjunción coordinante adversativa *pero*, que permitiría una cierta paráfrasis por *aunque* + indicativo, con restricciones posicionales y modales). Si bien retomaremos este tema en §4, nos parece relevante señalar este punto aquí, dada la vinculación semántica y pragmática de ambas conjunciones, sobre todo en los casos en los que *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción, donde, además de proporcionar información remática, puede adquirir un valor **restrictivo**, equivalente en parte al de la conjunción *pero*, aunque con mayor relieve informativo:

14. *Reprobó el examen, aunque estudió muchísimo.*

Esto se da incluso cuando el verbo de la prótasis está en subjuntivo, si bien, según Flamenco (1999, 3819), para que ello ocurra, la subordinada

pospuesta debe quedar “separada de la principal por una pausa más larga”, y pronunciarse “con un realce prosódico”, como en [...] *María es una chica muy espabilada y siempre está en todo; ¡aunque a veces nos {viene/venga} con unas cosas más extrañas...!*

Ello complejizaría la argumentación que hemos venido sosteniendo hasta aquí, ya que, como hemos señalado en los apartados anteriores, por lo general el uso del subjuntivo en las concesivas está vinculado a la información conocida o implícitamente compartida, y ello explicaría la frecuente posición temática o antepuesta de la prótasis (RAE-ASALE, 2009, 3602). El cambio de orden entre prótasis y apódosis, entonces, se constituye asimismo como un tema no menor en la clase de ELSE, si bien probablemente deba ser trabajado en niveles más avanzados, como propondremos en el apartado siguiente.

Otro punto a tener en cuenta es el aspecto relativo a la entonación, si consideramos la pausa y el realce prosódico supuestamente requeridos cuando las subordinadas con subjuntivo polémico se construyen con *aunque* de valor restrictivo.

En Pacagnini (2018) hemos analizado ejemplos de *aunque* pospuesto, delimitado por pausas y con realce prosódico:

15. *Whatsapp por 30 días, aunque te quedas sin crédito.*
(<https://www.youtube.com/watch?v=esFAoTMxKhA>)

Sin embargo, a lo largo de nuestra investigación también hemos hallado múltiples ejemplos de construcciones concesivas con subjuntivo *polémico* en

las que entre la prótasis pospuesta y la apódosis no media ningún tipo de pausa, algunas de las cuales consignamos a continuación:

16. ¿Por qué no pierdo peso *aunque haga dieta?* (*El español*, 15/3/18, consultado el 28/3/19)
https://www.lespanol.com/cocinillas/recetas/saludables/20180415/no-pierdo-peso-haga-dieta/1001199929996_30.html
17. “*Siento un intenso cariño por la presidenta aunque tenga discrepancias*”, *agregó la diputada Carrió*. (*La Nueva*, 16/2/11)
<https://www.lanueva.com/nota/2011-2-16-7-13-0--siento-un-intenso-carino-por-la-presidenta-aunque-tenga-discrepancias-agrego-la-diputada-carrio>
18. *Afirman que Argentina ingresará en “Default técnico” aunque pague [está pagando] la deuda*. (*La política online*, 2/12/12, consultado el 20/3/19).
<https://www.lapoliticaonline.com/nota/nota-86411/>
19. *Por qué hay personas que necesitan taparse para dormir aunque haga calor. No estás loco, tu cuerpo quiere sábana* (*El País*, 22/8/18, consultado el 16 de marzo de 2019).
https://verne.elpais.com/verne/2018/08/17/articulo/1534513280_264174.html

De todos estos ejemplos, en los que la prótasis aparece pospuesta, con subjuntivo factual y sin pausa ni realce prosódico (o, al menos, no señalado gráficamente), hay un subconjunto (16 y 19) que acepta la paráfrasis con *pero* siempre y cuando (además del cambio modal) se altere el orden entre los miembros del período concesivo, lo cual demuestra que no se trata de casos de *aunque* restrictivo:

16. *¿Por qué no pierdo peso **aunque haga** dieta?--> ¿Por qué **hago** dieta **pero** no pierdo peso?*
19. *[...] **necesitan taparse para dormir aunque haga** calorà → **Hace calor, pero** necesitan taparse para dormir.*

Sin embargo, hay dos ejemplos (17 y 18) en los que *aunque* asume un valor verdaderamente restrictivo, dado que aporta información remática (con mayor realce informativo) y es parafraseable por *pero* sin necesidad de invertir el orden entre los dos miembros de la construcción:

- 17a. *Siento un intenso cariño por la presidenta **pero tengo** discrepancias.*
- 18a. *Argentina ingresará en “Default técnico” **pero paga** la deuda.*

A pesar de su valor restrictivo, las paráfrasis evidencian que esta equivalencia semántica y pragmática entre este uso de *aunque* y *pero* es parcial, ya que ambas conjunciones se diferencian no solo en el aspecto formal, sino desde el punto de vista pragmático: mientras que *pero* introduce información nueva

(expresando los motivos de la oposición y generando nuevas expectativas), y por ende “fuerte” desde el punto de vista argumentativo, la oración encabezada por *aunque* (que, generalmente en posición inicial o no marcada, representa la información dada o conocida-y, por ende, argumentativamente más “débil” según Montolío (2002) y Rodríguez Ramalle (2005)) en posición restrictiva pasa a tener alto realce informativo. Abordar pedagógicamente este “cruce de caminos” donde se sitúan las construcciones adversativas y concesivas y en el que confluyen aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos (Flamenco, 1999, 2011) se constituye en un desafío, considerando que, si bien la proximidad semántica de ambas es innegable, y ambas despliegan la misma estrategia comunicativa (la contraargumentación), hay diferencias sintácticas notorias, con un correlato pragmático evidente.

Por todo lo anteriormente expuesto, es que se torna absolutamente necesario considerar una serie de estrategias que permitan abordar estos aspectos en la clase de ELSE, tema que trataremos a continuación.

4. LA ENSEÑANZA DE ESTAS ESTRUCTURAS EN LA CLASE DE ELSE

En Pacagnini (2018) hemos realizado un relevamiento sobre gramáticas y materiales didácticos de ELSE publicados en la Argentina por equipos de Universidades Nacionales en los últimos cinco años, destinados a estudiantes de niveles intermedio y avanzado, con el objeto de analizar el modo en el que se presenta el uso del subjuntivo en concesivas factuales. Como hemos señalado, es llamativo el hecho de haber hallado únicamente un libro de texto

en el que se aborda este aspecto: *Horizonte ELE 3- Nivel intermedio* (Bianco y Rodríguez, 2014, 50-51), que se caracteriza por partir de “disparadores” auténticos, de los que se extraen una serie de ejemplos acompañados por consignas a través de las cuales los estudiantes pueden inferir la relación de “objeción” entre prótasis y apódosis, percibiendo asimismo las características témporo-modales de estas construcciones:

1. Observen las siguientes construcciones, extraídas del texto:

	Idea 2	Idea 1
Aunque	la contaminación sea cada vez más evidente,	nada detiene la explotación minera.

2. Elijan la opción correcta: en estas oraciones, la idea 2 se relaciona con la 1 a través de una relación de:

espacio tiempo objeción causa consecuencia

Este tipo de oración se denomina CONCESIVA, ya que establece una dificultad o restricción sobre lo que expresa la frase principal, sin anularla. Puede variar el orden de sus partes, sin cambiar de significado:

***Aunque** la contaminación sea cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera.
Nada detiene la explotación minera **aunque** la contaminación sea cada vez más evidente.*

Obsérvese el modo en el que se activan las inferencias del estudiante a través de estrategias metacognitivas (**gramática reflexiva**)⁹. Un hecho

⁹ Acerca de la **gramática reflexiva** (que se presenta en el texto y no debajo de este) y la **concepción tridimensional de la enseñanza de la gramática en ELSE**, cfr. Pacagnini (2012, 2018).

verdaderamente novedoso (por tratarse de un manual destinado a la enseñanza de ELSE) lo constituye la presentación de ejemplos de prótasis pospuesta con subjuntivo factual (*Nada detiene la explotación minera **aunque** la contaminación sea cada vez más evidente*). Asimismo, es llamativo que en este ejemplo se presente una construcción con *aunque* pospuesta (y con subjuntivo polémico) pero sin contorno melódico propio, es decir, del mismo tipo que las estructuras analizadas en §3. Esto demuestra que este tipo de estructuras no es poco frecuentes ni un tema menor a la hora de sistematizar las concesivas en la clase de ELSE, sobre todo en niveles como el intermedio alto y el avanzado.

Ahora bien, un punto a tener en cuenta es el hecho de que (20) y (21)

20. ***Aunque** la contaminación sea cada vez más evidente, nada detiene la explotación minera*

21. *Nada detiene la explotación minera **aunque** la contaminación sea cada vez más evidente*

se presentan como equivalentes (o, al menos, no se hace ninguna salvedad al respecto, por lo que el estudiante puede inferir que es posible la permutación de prótasis y apódosis concesivas sin que varíe su interpretación). Efectivamente, en virtud de lo argumentado hasta aquí podríamos objetar el hecho de que se postule una equivalencia pragmática entre estructuras que solo lo son en apariencia.

De hecho, y como ya hemos señalado más arriba, la inversión en las estructuras concesivas, aun cuando prótasis y apódosis tengan contenidos proposicionales idénticos, trae aparejadas diferentes interpretaciones desde el punto de vista pragmático, sobre todo en casos como este, en el que *aunque* introduce el segundo miembro de la construcción (posición remática), con un mayor relieve informativo.

Por ello, consideramos fundamental ir trabajando este tema al menos desde un nivel B1+, para a partir del B2 poder incorporar los casos en los que *aunque*, además de encabezar una prótasis pospuesta con subjuntivo (y con alto valor informativo), puede adquirir un valor **restrictivo**, equivalente al de la conjunción *pero*, como en los ejemplos (17), (18) y (22), el cual brindamos a continuación (extraído -en parte- de la ejercitación que se da en el mismo material analizado, o sea, Bianco y Rodríguez (2014, 51)):

22. *Los vecinos lograron su objetivo **aunque los daños ya sean irreparables.***

Obsérvese que no es necesario cambiar el orden de los miembros para realizar la paráfrasis por *pero*, sino únicamente realizar las modificaciones en el modo verbal:

A *aunque* B = A *pero* B

22a. *Los vecinos lograron su objetivo **pero los daños ya son irreparables.***

Esto demuestra que (22) se trata de una construcción donde *aunque* asume claramente un valor restrictivo, a diferencia de una estructura como la de (21), ya que si realizáramos la paráfrasis sin cambiar el orden, resultaría una construcción anómala debido a la orientación argumentativa de cada uno de los segmentos (21a), y se haría necesario invertir nuevamente el orden y realizar un cambio modal (21 b):

21a. *¿Nada detiene la explotación minera **pero** la contaminación es cada vez más evidente.*

21b. *La contaminación es cada vez más evidente **pero** nada detiene la explotación minera.*

Por todo ello, consideramos necesaria una didactización paulatina de estas construcciones (en un marco metodológico centrado en lo comunicativo, como el enfoque por tareas), que permita introducir desde niveles más básicos ciertos criterios fundamentales para la adecuación discursiva (como la orientación argumentativa y la relevancia informativa), sin tener que esperar a llegar a niveles más avanzados. Es importante recordar que hasta el nivel B2 no se presentan los nexos concesivos, lo cual explica su ausencia en algunos libros de texto y da cuenta de una vacancia importante en la enseñanza de estas estructuras (Pacagnini, 2018, §3a). Sin embargo, y dado que ya desde el nivel B1 (precisamente llamado “umbral”), los estudiantes ya son capaces de incorporar el modo subjuntivo, creemos que perfectamente podrían manejar nociones como las de “oposición”, “contraexpectativa” o “concesión”,

sobre todo si consideramos que las relaciones paratácticas (coordinación copulativa, disyuntiva, adversativa) e hipotácticas (subordinación de valor temporal, causal, final) se presentan desde los niveles iniciales. En este sentido, consideramos que desde un nivel A2+ es posible presentar concesivas factuales con indicativo (dando solo los nexos más prototípicos, como *aunque*, *a pesar de (que)*...), para luego (en B1) ir sistematizando construcciones semi y contrafactuales, de modo de llegar al subjuntivo **temático** y/o **polémico** en el nivel B2/ B2+, cuando ya se puede hacer hincapié en el valor temático/remático de la prótasis concesiva según su posición y las restricciones que ello pueda implicar en la selección modal.

Como la cercanía nocional entre ambas conjunciones (*pero* y *aunque*) suele generar una gran dificultad para los estudiantes de ELSE, consideramos una buena estrategia introducir *aunque* por analogía con *pero* desde el nivel A2+, donde los estudiantes tienen un mayor manejo del orden de frase y de la conjunción coordinante adversativa. Sin embargo, como en este nivel aún no se ha introducido el subjuntivo, se podría trabajar en contextos factuales, apuntando al cambio de orden y a la relevancia informativa.

Así, se podría comenzar por estructuras más canónicas, en las que, como señala Montolío (2002, 127-128), mientras que *aunque* presenta un argumento más “débil”, *pero* introduce la información más poderosa desde el punto de vista argumentativo:

En ***Aunque* A, B** “pierde” A (A se presenta como un argumento más “débil”):

23. ***Aunque* hago dieta, no pierdo peso.**

En **A, *pero* B** “gana” B (B se presenta como un argumento más “fuerte”):

23a. ***Hago* dieta, *pero* no pierdo peso.**

(En ambos ejemplos, *no perder peso* se presenta como un argumento más “fuerte” que *hacer dieta*).

Esto permitiría presentar las concesivas en niveles iniciales, a partir de la posible reformulación por nexos ya conocidos por los alumnos (como *pero*), siendo conscientes en todo momento de que, si bien se trata de nociones cercanas, nunca serán del todo equivalentes.

En una primera instancia esto se basaría en criterios como el orden y la relevancia informativa, pero al introducir el modo subjuntivo (nivel B1), se podría trabajar sobre las diferencias entre *aunque* y *pero*, incorporando la posibilidad de la alternancia modal, no admitida por el segundo pero sí por el primero:

23b. ***Aunque* haga dieta, no voy a perder peso** vs

23c. ****Haga* dieta, *pero* no voy a perder peso.**

Nótese que en (23b) se presenta un uso semifactual del subjuntivo (*todavía no he hecho dieta*). El valor de eventualidad de estas estructuras, como hemos mencionado, se sistematiza antes en reglas de aula y tal vez por ello

es asimilado mejor por los estudiantes, llegando a ser considerado incluso como el único uso posible del subjuntivo en las cláusulas concesivas. Por ello, ya a partir de un nivel B2, debe presentarse el subjuntivo **polémico**:

23d. ***Aunque haga** dieta, no pierdo peso* (=efectivamente hago dieta, pero no es suficiente).

23e. *No pierdo peso **aunque haga** dieta* (la contraexpectativa adquiere un mayor relieve informativo= *es inútil que haga dieta*).

Finalmente, en los niveles B2+/C1, debe incorporarse la alternancia modal en relación con el llamado *aunque* restrictivo, como en el ejemplo (22), o una variante del mismo ejemplo (23), que sí admite una lectura restrictiva, donde el mismo contenido proposicional se presenta a través de diversas estrategias retóricas, en un abanico que abarca desde la adversativa con *pero* (23g) hasta las concesivas factuales de *aunque* + indicativo (23f) y *aunque*+ subjuntivo polémico (23e), adquiriendo una fuerza argumentativa cada vez mayor:

23e. <i>No pierdo peso aunque haga dieta.</i>	+	↑
23f. <i>No pierdo peso aunque hago dieta.</i>		
23g. <i>No pierdo peso pero hago dieta.</i>	-	↓

En todo este proceso, entonces, se aprovecharía la analogía entre ambas conjunciones (*pero* y *aunque*) para ir explotando las diferentes estrategias comunicativas que suscitan: adversativa y concesiva (Flamenco, 1999, 3810),

de modo de concientizar a los estudiantes acerca de la complementariedad de ambas maniobras, fundamentalmente en la posición restrictiva (en las que la posición compartida hace más difícil reconocer las diferencias de fuerza argumentativa). De ese modo, se llegaría al objetivo final: que los estudiantes internalicen (y, eventualmente, adopten) la concesión como estrategia retórica que permite asumir apariencia el argumento del interlocutor, cuando a la vez se está expresando una oposición con diferentes grados de atenuación, a través de recursos como la posición de la cláusula y el modo verbal.

1. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos continuado indagando acerca de las prótesis concesivas con subjuntivo factual y su enseñanza en la clase de ELSE. Como ocurre en la didactización de cualquier otro aspecto gramatical, creemos fundamental partir de la analogía con lo conocido y rentable (*pero*) para, a partir de reformulaciones, acceder al tema que se desea introducir (*aunque*).

De este modo, hemos señalado tres factores fundamentales para la sistematización de estas estructuras:

- a) el momento en el que debe presentarse *aunque* en el aula de ELSE: ateniéndonos a su rentabilidad y frecuencia de uso, hemos propuesto presentarlo desde al menos el nivel A2+;
- b) el aprovechamiento de la cercanía nocional de *aunque* con la conjunción adversativa *pero*, buscando explotar estratégicamente las diferencias sintácticas, semánticas y pragmático-discursivas;

- c) en relación con esto último, la incorporación del llamado *aunque* restrictivo, y su utilidad para mostrar las implicancias pragmáticas que se producen en el cambio de orden entre prótasis y apódosis, sobre todo en prótasis factuales con subjuntivo polémico.

En una próxima etapa de nuestra investigación, nos proponemos ampliar la recopilación de corpus a partir de fuentes orales, con el fin de corroborar la posible presencia/ausencia de pausas con realce prosódico en casos como los de (23e) y (23f).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, Hilda; Pacagnini, Ana. “Acerca de la alternancia de los modos indicativo y subjuntivo en las proposiciones concesivas”. In: *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales sobre Normativa del Idioma Español*. LITTERAE, 2007. Disponible en: <http://www.fundlitterae.org.ar>. Acceso: 20 sep. 2018.
- RAE-ASALE. *Nueva gramática de la lengua española (NGRALE)*. Sintaxis II. Madrid: Espasa, S.L.U, 2009.
- Bianco, Florencia; Rodríguez, Juan José. *Horizonte ELE 3. Nivel intermedio*. Córdoba: UNC, 2014.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2001 (trad. 2002).
- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*, Buenos Aires: Waldhuter, 2017.
- Flamenco, Luis. “Las construcciones concesivas y adversativas”. In: Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, 3805-3878.

- Flamenco, Luis. "Sobre la versatilidad de *aunque*". In: Escandell, Victoria; Leonetti, Manuel; López, Cristina Sánchez (Eds.), *60 problemas de Gramática*. Madrid: Akal, 2011, 412-417.
- Gómez del Estal, Mario; Zanón, Javier. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". In: Zanón, Javier. (Coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999, 73-100.
- Kovacci, Ofelia. "Modificadores de modalidad". In: *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette, 1986, 89-102.
- Kovacci, Ofelia. *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco, 1992.
- López García, Ángel. *Gramática del español: La oración compuesta*. Madrid: Arco, 1994.
- Montolío, Estrella. *Manual práctico de escritura académica*. Vol. II. Barcelona: Ariel, 2002.
- Narbona Jiménez, Antonio. *Las subordinadas adverbiales impropias del español*. I y II, Málaga: Ágora, 1989-1990.
- Pacagnini, Ana. *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, UBA, FFyLL, Buenos Aires: 2012.
- Pacagnini, Ana. "Perspectivas y desafíos en el abordaje de las tareas gramaticales en la clase de ELSE: el caso de las construcciones concesivas". En *Actas de I Jornadas Internacionales de Lingüística y Gramática Española: La lengua, medio de comunicación por excelencia*. Buenos Aires: USAL, 2018 (en prensa).
- Pérez Rodríguez, Aitor. *Expresión de la concesividad: enseñanza y aprendizaje de las oraciones concesivas en el aula E/LE*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna, 2015. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1507/Expresion%20de%20la%20concesividad%20ensenanza%20y%20aprendizaje%20de%20las%20oraciones%20concesivas%20en%20el%20aula%20ELE.pdf;sequence=1>. Acceso: 15 sep. 2018.
- Rodríguez Ramalle, Teresa. *Manual de Sintaxis del Español*. Madrid: Castalia, 2005.

Los conectores contra argumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional

Cristina Corral Esteve

Recebido em: 28 de julho de 2019
Aceito em: 15 de setembro de 2019

Doutora em Linguística pela
Universidad de León (Espanha),
com graduação em Filologia
Hispânica pela Universidad de
Salamanca (Espanha). Atualmente
é professora do Departamento de
Letras/Espanhol na Universidade
Federal de Pernambuco.
Contato : corrale12@hotmail.
com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Marcadores discursivos;
Enseñanza de español;
Instrucciones semántico-
pragmáticas.

Resumen: La enseñanza de los marcadores discursivos en las clases de español en Brasil continúa siendo un problema a pesar de todos los estudios realizados en las últimas décadas. El propósito de este trabajo es aportar un poco de luz a fin de construir un puente entre la teoría y la práctica. Nuestro objetivo es presentar herramientas que nos permitan conocer más el grupo de los conectores contraargumentativos a partir de la propuesta de Garrido Rodríguez (2004), que los considera marcas de coherencia textual, señales de progresión argumentativa del discurso y guías para la interpretación del enunciado. Comenzaremos presentando los marcadores discursivos en general y los conectores contraargumentativos en particular a partir de la reflexión sobre sus características formales, las instrucciones semánticas que presentan y sus efectos contextuales (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). Luego, hacemos una breve revisión bibliográfica de las principales investigaciones realizadas sobre el español. Finalmente, presentamos una tabla de cada conector del grupo de los contraargumentativos.

KEYWORDS: Discourse markers; Spanish language teaching; Semantic and pragmatic instruction.

Abstract: Teaching discourse markers in the Spanish lessons in Brazil is still a problem in spite of all the studies carried out during the last decades. The purpose of the present essay is to throw some light on this subject in order to build a bridge over theory and practice. Our aim is to present tools that allow us to get to know more about the group of counter-argument connectives, starting from Garrido Rodríguez's study (2004), who considers them as markers of textual coherence, signals of the argumentative progression of the discourse and guides for utterance interpretation. In order to do so, we start by presenting discourse markers in general and counter-argument connectives in particular, based on the reflection about formal features, semantic instructions and contextual effects (Martín Zorraquino y Portolés, 1999). After that, a brief bibliographic revision of the main research concerning Spanish language will be done. Finally, we present a table for each connective within the group of the counter-argument connectives.

INTRODUCCIÓN

Los marcadores discursivos siguen siendo un problema para aquellos que deciden estudiar la lengua española y para aquellos que la enseñan, a pesar de todos los estudios llevados a cabo en las últimas décadas. Esto se debe a varios factores que comienzan por los posibles problemas ya presentes en su uso en la lengua materna, pasando por su escasa presencia en los distintos manuales y gramáticas (Corral Esteve, 2010), hasta llegar, como veremos, a la falta de materiales propios que ayuden a los docentes a enfrentarse a las dificultades que estas unidades presentan. Podemos decir, en definitiva, que los estudios teóricos todavía no han tenido el reflejo esperado en el aula. Es por ello que nace este trabajo, con el objetivo de aportar un poco de luz al permitir construir un puente entre la teoría y la práctica, a pesar de todas las dificultades que se reflejan en la bibliografía, comenzando por la falta de acuerdo en cuanto a su naturaleza y a su nomenclatura. Como afirma Rossari (2006, 302), “no podemos decidir cómo llamarlos porque no sabemos lo que son” [traducción nuestra].

Generalmente, los estudios se han centrado más en describirlos que en su aplicación. Como señala Fuentes Rodríguez (2010, 691), cinco han sido los principales caminos de investigación en relación a los marcadores discursivos: la enseñanza de español como lengua extranjera; la enseñanza a hablantes nativos, sobre todo en relación a la lengua escrita; el contraste de lenguas; los trastornos del lenguaje; y el aprendizaje y uso en el lenguaje infantil. En nuestro caso, el interés se centra, básicamente, en el primero, sin olvidar que nuestro ámbito de enseñanza se encuentra en Brasil y el contraste entre las lenguas estará presente a la hora de acercarnos a ellos.

Los principales problemas que nos vamos a encontrar en el aula serán dos, como ya apunta Portolés Lázaro (1999, 69). Por un lado, aparecerán determinados marcadores gramaticalmente correctos pero pragmáticamente inadecuados. Por otro, cuando queramos corregir los ejercicios propuestos, descubriremos probablemente que no conseguimos aclarar las dudas de por qué debe aparecer ese marcador y no otro (por ejemplo, *sin embargo* y *no obstante*) y que no tenemos un fácil acceso a recursos que nos ayuden a solucionar esas dudas. A pesar de existir materiales destinados a la enseñanza de los marcadores, estos presentan problemas a la hora de ayudarnos a explicar las diferencias entre las unidades que pertenecen a un mismo grupo.

En este artículo, nuestro objetivo es presentar una propuesta relacionada a un tipo de marcador discursivo concreto, los conectores contraargumentativos, dada la imposibilidad de recoger el conjunto de los conectores (además de los contraargumentativos, los aditivos y los consecutivos), que sirva como apoyo a los docentes ante las posibles dudas que puedan surgir con relación a estas unidades. Elegimos estos conectores dada su importancia a la hora de construir e interpretar los textos, la gran cantidad de estudios existentes, así como por ser los que aparecen con más frecuencia en los materiales didácticos, si bien, como indicamos al inicio, el espacio dedicado a ellos no es demasiado amplio ni específico (Corral Esteve, 2010). No podemos dejar de mencionar que nuestra aproximación será a nivel monologal y escrito, a pesar de reconocer su importancia a nivel dialógico. Entendemos, al igual que Portolés (2005, 39) que la escritura nos da “un contexto unitario, visual

y permanente” que facilita nuestra reflexión en el aula. Esta propuesta se centrará en una revisión de las características de cada uno de los conectores contraargumentativos que nos ayude a ver las diferencias entre las unidades que lo componen. Partimos, a la hora de su enseñanza y aprendizaje, de la idea presentada por Garrido Rodríguez (2004, 2006), para quien el estudio de los conectores debe abordarse desde diferentes ángulos: como marcas de coherencia textual, como señales de progresión argumentativa del discurso y como guías para la interpretación del enunciado.

Estas tres funciones son concurrentes y no excluyentes, frente a lo que sucede en la mayoría de los manuales y materiales, donde el punto de vista adoptado es el primero, por lo que mucha información valiosa para los alumnos se pierde en la simplificación. Los conectores son, pues, elementos que nos ayudan a crear un texto coherente y cohesionado, que nos permiten predecir de qué forma va a continuar el discurso argumentativamente hablando y que nos guían para conseguir determinadas inferencias en contextos determinados. De la misma forma, sabemos que todo esto es posible sin ellos y que, por otro lado, su presencia no nos asegura la coherencia ni el alcanzar las inferencias deseadas o el conducir la argumentación de la forma esperada. Sin embargo, su uso adecuado va a permitirnos, en su construcción, dejar mucho más clara nuestra intención y, en su interpretación, no tener dudas sobre la intención del hablante. Esto es fundamental en un estudiante de lenguas extranjeras ya que, cuanto más claro sea el mensaje, menos probabilidades habrá de vivir situaciones de conflicto. Como afirma Gutiérrez Ordoñez (2004, 534) debemos ser capaces de construir (y, en

nuestro caso, de enseñar a construir) mensajes con sentido, coherentes, adecuados y efectivos. En este sentido, un marcador “también refleja la estructura informativa del discurso o la cortesía propia de una cultura” (Portolés, 2002, 164).

Por lo tanto, desde que un alumno comienza el estudio de una lengua extranjera, debe ser consciente de que estas unidades son fundamentales para la construcción e interpretación de textos, debe aprender a reconocerlos y debe ser capaz de observar y reflexionar sobre su uso, ya que, para desesperación de los lingüistas y docentes, como afirma Cortés Rodríguez (1999, 99), “no puede asignarse a cada tipo de secuencia una distribución estricta de marcas morfosintácticas, ni a cada género discursivo unos relacionantes discursivos determinados (conectores y organizadores)”.

Antes de llegar a nuestra propuesta, analizaremos qué entendemos por conector y revisaremos brevemente los distintos materiales existentes, bajo diferentes perspectivas, que puedan servirnos de apoyo para configurar la propuesta final.

1. QUÉ ENTENDEMOS POR CONECTOR

En la bibliografía especializada, encontramos numerosas definiciones con relación a lo que es un conector y el tipo de unidades que entrarían en esa denominación. En este trabajo, seguimos la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés (1999), a partir de Portolés ([1998] 2007), es decir, aquellos elementos que

vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4080).

Más tarde, añaden que, a veces, el primer miembro¹ conectado puede ser accesible a partir del contexto pero no ser realmente proferido, es decir, en palabras de Montolío Durán ([2001] 2008, 32), a menudo encadenan informaciones que se manejan implícitamente, que no aparecen de manera explícita pero que “aunque no estén formalmente dichas sí están, en cambio, comunicadas”. Estas apreciaciones serán de gran importancia para su enseñanza, así como el hecho de que, según esta autora, un conector no puede presentar informaciones relacionadas que entren en conflicto con nuestros conocimientos del mundo. De esta forma, debemos dotar a los alumnos de los conocimientos y estrategias necesarios para alcanzar la intención del hablante que, además, se sitúa en un entorno sociocultural diferente al suyo en mayor o menor medida. Su aparición nos permite establecer de forma clara la relación lógico-semántica entre dos miembros del discurso lo que, aunque algunas veces no es necesario, otras nos ayuda a evitar posibles ambigüedades.

Los motivos por los que partimos de las descripciones de Martín Zorraquino y Portolés (1999), a pesar de las críticas que han suscitado, son, por un lado, su acercamiento teórico, que tiene en cuenta diferentes perspectivas

1 Portolés ([1998] 2007, 39-40) propone el término *miembro del discurso* como unidad lingüística mínima en la que podemos encontrar un conector.

y, por otro, el hecho de que sea una de las escasas descripciones globales de marcadores discursivos realizada, lo que da una visión de conjunto y unas posibilidades a nivel didáctico que no encontramos en otros acercamientos. Los conectores se distinguen, en esta obra, de otras cuatro clases (con sus correspondientes subclases) de marcadores discursivos: los estructuradores de la información, responsables de señalar la organización informativa de los discursos; los reformuladores, que presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una expresión más adecuada de lo que se pretendió decir anteriormente; los operadores discursivos, que condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que aparecen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior; y los marcadores conversacionales, partículas discursivas que aparecen más frecuentemente en la conversación. Todas estas unidades serán entendidas como

unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (Portolés ([1998] 2007, 25-26).

Teniendo en cuenta que existen otros elementos que pueden guiar inferencias, como la selección léxica,

sólo serán marcadores del discurso aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos. Esto es, el significado de los marcadores contribuye al procesamiento de lo que se comunica y no a la representación de la realidad comunicada (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4058).

Con relación a sus características formales, consideraremos conectores aquellos elementos que pueden actuar fuera del ámbito tradicional de la oración (aunque también pueden unir diferentes categorías léxicas y sintagmáticas dentro de ella) y que se caracterizan, fundamentalmente, por constituir un inciso en la entonación, por su movilidad, por haber perdido su capacidad de flexión y por no poseer función sintáctica.

Por otro lado, en cuanto a sus características semántico-pragmáticas, en un intento de unificar la Teoría de la Argumentación (TA) y la Teoría de la Relevancia (TR), Martín Zorraquino y Portolés (1999) defienden un significado básicamente de procesamiento de estas unidades. Los conectores presentan unas instrucciones semánticas (TA) que guían las inferencias para conseguir unos efectos cognitivos mayores con un menor coste de procesamiento (TR). Estas instrucciones son de tres tipos: instrucciones argumentativas, sobre el significado de conexión y sobre la estructura informativa. La instrucción básica de los conectores sería la argumentativa, es decir, favorecer una determinada continuación del discurso y dificultar otras, aunque un mismo conector puede compartir en su significado instrucciones de distinto tipo. Domínguez García (2007, 19), desde el Análisis del Discurso, afirma, en este sentido, que los conectores serían “aquellos marcadores que se especializan en establecer relaciones argumentativas entre dos o más enunciados del discurso”. Por su lado, las instrucciones sobre el significado de conexión también estarían presentes en los conectores ya que “relacionan por su significado dos o más miembros del discurso frente a otros cuyo significado sólo afecta a un miembro del discurso” [los operadores] (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4072). En

cuanto a las últimas, basadas en los conceptos de “comentario” y “tópico”², también podrían darse, ya que algunos conectores permiten tratar el mismo “tópico” en los dos miembros del discurso y otros no. Las instrucciones de la TA, así, serán de gran ayuda para nosotros, ya que nos permitirán explicar las diferencias entre miembros de un mismo grupo, lo que no pueden explicar las propuestas desde la TR. Nos permitirá, por ejemplo, conocer en qué contextos son intercambiables y en qué contextos no lo son conectores que, en principio, se presentan en los manuales como sinónimos.

Los conectores, según estos autores, pueden ser de tres tipos: aditivos, consecutivos y contraargumentativos. Todos ellos tendrán la misma instrucción de conexión: unir dos miembros del discurso. La diferencia entre ellos vendrá dada por sus instrucciones argumentativas. En el primer caso, el miembro que introducen presenta la misma orientación que el que lo precede, mientras que en el segundo introducirá una consecuencia de lo anterior, y en el tercero los dos miembros estarán antiorientados.

Estas instrucciones de los marcadores en general, y de los conectores en particular, de carácter gramatical (semántico), frente a los procesos inferenciales que desencadenan, de carácter pragmático, constituyen el significado de los conectores, independiente de cualquier contexto. Estos se actualizan y adquieren un “efecto de sentido” o contextual en cada uso concreto, es decir, estos efectos serán “los valores semánticos que adquieren

2 Como veremos posteriormente en los ejemplos, entendemos por *tópico* “los objetos sobre los que versan las preguntas, explícitas o implícitas, que condicionan el desarrollo de un discurso” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4075). El *comentario* será la respuesta a esa pregunta.

las unidades lingüísticas en su uso discursivo. Estos valores nacen de la relación entre su significado propio y el aporte pragmático del contexto” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4078).

Si pensamos en la triple caracterización ya presentada de Garrido Rodríguez (2004) como marcas de coherencia textual, marcas de la progresión argumentativa y guías para la interpretación, podemos decir que los conectores, a nivel semántico, presentan un significado básicamente de procesamiento; indican los tipos de relaciones semánticas; y poseen distintos significados dependiendo de las instrucciones que aportan. Con relación al nivel pragmático, permiten la unión con el contexto precedente, pueden unir el mensaje lingüístico con las circunstancias de la enunciación; marcan el texto como estrategia; asignan efectos de sentido en contextos determinados; y guían la interpretación del oyente. Finalmente, desde una perspectiva textual: pueden funcionar a nivel textual; tienen carácter deíctico; y colaboran en la cohesión textual.

2. NUESTRA PROPUESTA

Pasamos a continuación a presentar nuestra propuesta, que tiene como objetivo auxiliar a docentes y futuros docentes de la lengua española en las posibles dudas que puedan aparecer en relación a estas unidades y su uso. Para ello, además de la obra que sirve de base a este trabajo, tomamos como referencia otros estudios más o menos amplios, desde distintas perspectivas. Existen obras fundamentales generales como las de Casado Velarde (1993, 1998), Fuentes Rodríguez (1987, 1993, 1996), Briz (1993a, 1993b, 1998),

Pons Bordería (1998, 2000), Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998), Portolés Lázaro (1998), o, más recientemente, Llopis Cardona (2014). De la misma forma, la paulatina construcción en línea del conocido como DPD, *Diccionario de partículas del español*, es una herramienta muy útil para acceder a algunos marcadores discursivos, así como el *Diccionario de partículas* de Sánchez Río (2003). En el caso concreto de los conectores, encontramos obras como las de Martínez (1997), Domínguez García (2007), Garrido Rodríguez (2004) o Montolío Durán (2001). Finalmente, importantes obras colectivas también han visto la luz en los últimos años como la de Loureda y Acín-Villa (2010), Aschenberg y Loureda (2011) o Borreguero y Gómez-Jordana (2015).

Asimismo, los materiales para profesores tienen varios títulos dedicados exclusivamente a los marcadores como el de Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013), actualización de una obra de mucha menor extensión publicada diez años antes. Sin embargo, como indica Fuentes Rodríguez, “estos estudios no se refieren específicamente a la enseñanza, sino que se limitan a describir estas unidades e ilustrar sus características funcionales, aunque no de forma exhaustiva” (2010, 697).

En Brasil, también se ha hecho evidente el interés despertado en los últimos años con relación a estas unidades, sobre todo en tesis doctorales, ya sea desde una perspectiva contrastiva como en Silva Fernandes (2005) o desde la enseñanza de lenguas como en Nogueira da Silva (2011). Todas las lecturas aquí presentadas, nos servirán de ayuda para la confección de esta propuesta.

2.1. Los conectores contraargumentativos.

Los conectores contraargumentativos unen dos miembros del discurso (instrucciones de conexión) y nos informan de que los dos miembros del discurso están antiorientados (instrucciones argumentativas), pudiendo (a) marcar un contraste o una contradicción entre los dos miembros, (b) introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro o (c) atenuar o invertir la fuerza argumentativa del miembro anterior. Pasamos a ver, a partir de la reflexión presentada sobre sus instrucciones argumentativas, las unidades y sus principales características formales (marcaremos solo las que sean diferentes a las generales ya mencionadas), registro preferido en caso de existir, instrucciones (también distintas a las que acabamos de ver en relación al grupo general) y efectos de sentido/contextuales. Solo en los casos en los que pensamos que puede existir mayor dificultad en la comprensión (dada la limitación de espacio) presentaremos ejemplos de uso. Encontraremos tanto muestras propias como provenientes de los trabajos antes señalados o de corpus como el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) y el CORDE (Corpus Diacrónico del Español).

a) Marcan un contraste o una contradicción entre los dos miembros.
En cambio

Características semántico-pragmáticas
Instrucciones argumentativas propias
<ul style="list-style-type: none"> • Admite expresar³ contraste: (1) Antonio ha visto una comedia romántica y Andrés, <i>en cambio</i>, una de suspense. contrariedad: (2) [...] se saludó con su viejo amigo Octavio Villegas [...] este último le dijo “como está de bien Presidente, <i>en cambio</i> yo con el mismo vestido de hace cinco años”. (CREA, 1990) • A veces no solo se da una comparación sino que el segundo vence en la argumentación.
Instrucciones informativas
<ul style="list-style-type: none"> • Puede comentar distintos tópicos (pero no el mismo, ver [5]): (3) A Alicia le encanta la montaña y su marido, <i>en cambio</i>, la odia.
Efectos de sentido/contextuales
<ul style="list-style-type: none"> • La contrariedad puede venir dada por el contexto (en el ejemplo, “estar tranquilos” / “estar inquietos”). (4) Los empresarios parecen estar tranquilos [...] <i>Por el contrario</i>, los sindicatos no disimulan su inquietud [...]. (Domínguez, 2007, 133)

3 Siguiendo a Martín Zorraquino y Portolés (1999), Domínguez García (2007, 132) explica la diferencia entre estos conceptos, “entendiendo la contrariedad como la comparación de lo que se predica de dos elementos, que pueden anularse entre sí, y el contraste como la comparación de lo que se predica sobre los elementos, sin que lo dicho para uno y para otro tenga que rechazarse necesariamente”. La contrariedad tiene más fuerza de oposición que el simple *contraste*.

Por el contrario

Características semántico-pragmáticas
Instrucciones argumentativas propias
<ul style="list-style-type: none"> • Se reduce su uso a la contrariedad. • Se usa en contextos excluyentes, contexto negación- afirmación, cuando se comenta el mismo tópico (ver las instrucciones informativas). • A veces no solo se dan dos elementos contrarios sino que el segundo vence en la argumentación.
Instrucciones informativas
<ul style="list-style-type: none"> • Puede comentar: el mismo tópico (<i>¿Le gusta a Ángela la montaña?</i>): (5) A Ángela no le gusta la montaña. <i>Por el contrario</i>, la odia. tópicos distintos. (6) A Alicia le encanta la montaña y su marido, <i>por el contrario</i>, la odia.
Efectos de sentido/contextuales
<ul style="list-style-type: none"> • La contrariedad puede venir dada por el contexto, como en el caso de (4).

Al contrario (Variantes: *antes al contrario* y *muy al contrario*)

Características semántico-pragmáticas	Características formales
Instrucciones argumentativas propias	<ul style="list-style-type: none"> • No está totalmente gramaticalizado. • Puede aparecer con <i>de</i>. • Generalmente, ocupa la posición inicial.
<ul style="list-style-type: none"> • Se reduce su uso a la contrariedad. • Se usa en contextos excluyentes, contexto negación- afirmación. 	
Instrucciones informativas	
<ul style="list-style-type: none"> • Puede comentar también el mismo tópico. 	
Efectos de sentido/contextuales	
<ul style="list-style-type: none"> • La contrariedad puede venir dada por el contexto. • Valor metadiscursivo (implicación del hablante): aporta lo “verdadero” para el hablante y esto marca la contrariedad con lo anterior. • A veces, presenta un sentido refutativo. (7) La desigualdad no es un muro infranqueable. <i>Al contrario</i>. • Se refuerza la contradicción con <i>antes</i> y <i>muy</i>. 	

Por contra

Características semántico-pragmáticas	Registro
Instrucciones argumentativas propias	<ul style="list-style-type: none"> • Uso formal.
<ul style="list-style-type: none"> • Se reduce su uso a la contrariedad. • No puede darse en contextos excluyentes. <p>(8) En mi tierra, en Mendoza, son famosos los vinos tintos. Los blancos, <i>por contra</i>, están en San Juan. (CREA, 2004)</p>	
Instrucciones informativas	
<ul style="list-style-type: none"> • No puede comentar el mismo tópico. 	
Efectos de sentido/contextuales	
<ul style="list-style-type: none"> • La contrariedad puede venir dada por el contexto. 	

Antes bien

Características semántico-pragmáticas	Características formales
Instrucciones argumentativas propias	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente, ocupa la posición inicial.
<ul style="list-style-type: none"> • Excluye lo dicho en el primer miembro. • El miembro que introduce presenta una posición superior en la escala argumentativa. <p>(9) El ruido del avión no era molesto, <i>antes bien</i>, me ayudó a conciliar el sueño.</p>	
Instrucciones informativas	
<ul style="list-style-type: none"> • Comenta el mismo tópico. 	

b) Introduce conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro. En este caso, marcarán la orientación argumentativa de lo que sigue, siendo el segundo miembro el que ayudará a alcanzar las inferencias. Así, este es el más importante argumentativamente hablando.

Por otro lado, este grupo presenta como efecto de sentido/contextual el introducir algo inesperado.

Sin embargo

Características semántico-pragmáticas
Instrucciones argumentativas propias
<ul style="list-style-type: none"> • Contraargumentación restrictiva (cancela conclusiones precedentes): <ul style="list-style-type: none"> • directa⁴ <p>(10) María es tímida y, <i>sin embargo</i> buena conversadora (la conclusión del primer miembro: María apenas conversa).</p> • indirecta: <p>(11) No le aterra la palabra “privatizar” <i>sin embargo</i> muchos no opinan lo mismo (la conclusión del primer miembro: “privatizar no es malo”, del segundo: “privatizar es malo”). (Domínguez, 2007, 110)</p>
Efectos de sentido/contextuales
<ul style="list-style-type: none"> • Valor metadiscursivo: puede presentar una oposición débil al introducir una transición de argumento. <p>(12) En la actualidad el problema del tráfico es fundamental. <i>Sin embargo</i>, pienso que debe ser mejor estudiado.</p> • Puede tener un uso refutativo en contextos polifónicos en los que se rechaza un argumento precedente de otro locutor: <p>(13) El Ministerio de Medio Ambiente afirma que no existe deforestación. <i>Sin embargo</i>, creemos que no dice toda la verdad.</p> • Valor contrastivo: como en el ejemplo que sigue, donde podría ser sustituido por <i>por el contrario</i>: <p>(14) ¿Por qué siempre el ser humano necesita someter al resto del planeta? Existen, <i>sin embargo</i>, personas [...] en busca de un mundo mejor. (Domínguez, 2007, 230)</p>

4 A pesar de que no sea sencillo en ocasiones ver esta diferenciación, se habla de restricción directa cuando la conclusión alcanzada por el primer enunciado se ve anulada por el contenido del segundo miembro (relación concesiva: pero, aunque, etc.), e indirecta si la anulación no se da por el contenido sino por la conclusión de este (relación *adversativa*: pero).

Empero

Características formales
<ul style="list-style-type: none"> • Evita, generalmente, la posición inicial. (15) Creo que el tema de la inseguridad es interesante e importante. Ahora, <i>empero</i>, lo que me atrae es otra cosa. • No suele aparecer con <i>y</i>. • No aparece junto a <i>pero</i>.
Registro
<ul style="list-style-type: none"> • Uso muy formal.

No obstante

Características semántico-pragmáticas	Registro
Instrucciones argumentativas propias	<ul style="list-style-type: none"> • Uso formal.
<ul style="list-style-type: none"> • Similares a <i>sin embargo</i>, lo que permite su uso como variante estilística. 	
Efectos de sentido/contextuales	
<ul style="list-style-type: none"> • Similares a <i>sin embargo</i>. Se prefiere su uso en un contexto en el que se matiza lo dicho por el mismo enunciador, pero sin refutarlo, solo puntualizando. Marca un compromiso firme con lo dicho. (16) Para aligerar el texto sólo doy la referencia de la edición castellana [...] <i>No obstante</i>, cito la edición original, cuando me interesa dejar constancia de la fecha de publicación. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4116) 	

Con todo (Variantes: *con todo* y *con eso*, *aun con todo*, *con eso y todo*, *con todo y eso*, *aun con eso y con todo*, *así y todo* y *así y con todo*)

Características semántico-pragmáticas	Registro
<p>Instrucciones argumentativas propias</p> <ul style="list-style-type: none"> Introduce una contraargumentación restrictiva directa. El argumento que lo antecede presenta mayor fuerza argumentativa que en el caso de los anteriores (por eso es frecuente que le precedan varios argumentos). (17) [...] Había visto muertos antes, y había estado a punto de morir él mismo en alguna escaramuza. <i>Con todo</i>, estaba impresionado. (DPDE, <i>Con todo</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Uso formal.
<p>Efectos de sentido/contextuales</p> <ul style="list-style-type: none"> Puede usarse en un contexto en el que no refute sino que se puntualice lo dicho por el mismo enunciador. (18) El portero se retira a las nueve. Este dato permite suponer que el asesino llegó a la casa después de esa hora y que el propio Ignacio Vallsigorri le abrió la puerta. <i>Con todo</i>, es una suposición muy precipitada [...]. (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, 4117) En ocasiones, presenta valor conclusivo, generalmente por el hecho de presentar varios argumentos anteriores y por la presencia de <i>todo</i>. 	

Ahora bien

Características semántico-pragmáticas	Características formales
<p>Instrucciones de conexión</p> <ul style="list-style-type: none"> Muchas veces conecta un grupo formado por varios argumentos que muestran un estado de cosas. (19) Sintetizadas, las opiniones de los franceses pueden resumirse en tres: que la escuela se preocupe más por lo que los alumnos deben saber, que la escuela también debe “educar” (no sólo enseñar) y que debe volver a ser “la Escuela de la Nación”; <i>ahora bien</i>, el éxito escolar no puede descansar sólo en la escuela [...]. (CREA, 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> Ocupa la posición inicial. No admite combinaciones. No puede aparecer junto a <i>y</i> ni <i>pero</i>.

Efectos de sentido/contextuales

- Frecuente en contextos donde se llevan a cabo hipótesis marcando la eliminación de las conclusiones esperadas a partir de esas hipótesis.
 - (20) No conozco gente que sea mala de puro feliz [...] Todo lo más, hay bastantes que para estar contentos necesitan no enterarse de los padecimientos [...] Pero la ignorancia, aunque esté satisfecha de sí misma, también es una forma de desgracia. *Ahora bien*: si cuanto más feliz y alegre se siente alguien menos ganas tendrá de ser malo, ¿no será cosa prudente intentar fomentar todo lo posible la felicidad [...]? (Martínez, 1997, 43)
- Presenta una opinión del enunciador, que, al mismo tiempo, suele haber emitido lo precedente, por lo tanto, este corrige ciertas posibles inferencias que podrían alcanzarse a partir de su discurso.
 - (21) [...] Por esta razón, el Estado, en cuanto poder central y jerárquico, no puede desaparecer ni degradarse en los contextos de la globalización; *ahora bien*, las que se degradan son algunas de las funciones que han venido caracterizando al Estado moderno [...]. (CREA, 2004).
- En ocasiones, posee valor contrastivo (ver [14]).
- Puede presentar valor metadiscursivo: llamada de atención sobre lo que introduce (gracias a *ahora*). En el ejemplo vemos como, a pesar de existir varios argumentos expresados anteriormente, el más importante es el introducido por este conector.
 - (22) Los argumentos parecen muy convincentes; *ahora bien*, el problema reside en que la reducción del déficit presupuestario supone la supresión de subvenciones y de créditos fiscales. (CREA, 1995)

Ahora

Características semántico-pragmáticas	Características formales
Instrucciones de conexión	<ul style="list-style-type: none"> • Están relacionadas con <i>ahora bien</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Están relacionadas con <i>ahora bien</i>. 	<p>Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro más coloquial que <i>ahora bien</i>.

Aún así (Variante: *así y todo*)

Características semántico-pragmáticas	Características formales
Instrucciones de conexión	• Posición inicial.
• Puede conectar varios argumentos.	Registro
Efectos de sentido/contextuales	• Uso coloquial.
<ul style="list-style-type: none"> • Marca una actitud crítica y dialogante del locutor. <ul style="list-style-type: none"> (23) ¿A qué conduce, dime Señor del Cielo y de la Tierra, esta sucesión de días y de noches[...]? A nada conduce. A dar una sensación de movimiento que no existe, porque el que se mueve eres tú; de vida que no es real sino ficticia y <i>aún así</i>, patrimonio que no nos pertenece, porque somos de los que nos están soñando [...]. (CORDE, 1930-1948) • En ocasiones, presenta valor hipotético. <ul style="list-style-type: none"> (24) Más o menos es de dominio común que la edad del Universo se estima en unos 15.000 millones de años pero, para que se haga una idea, si usted tiene la suerte de vivir hasta los cien años, su vida habrá sido tan sólo el 0,0000006% de la vida del Universo. Si <i>aún así</i> usted continúa preocupándose por pequeños problemas [...]. (CREA, 2003) 	

c) Atenúa o invierte la fuerza argumentativa del miembro anterior.

Eso sí (Variante: *esto sí*)

Características semántico-pragmáticas	Características formales
<p>Efectos de sentido/contextuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede marcar una actitud irónica. (25) [...] Y por vez primera en la historia (luego dirán que también es algo tradicional esto) se anunció un cartel cerrado para la de Beneficencia [...] pero cerrando así la posibilidad de incluir a última hora a un triunfador de la feria, como siempre se ha venido haciendo a lo largo de la historia (y <i>esto sí</i> que era tradición). (CREA, 2002) • En posición final, marca un comentario parentético. (26) Habla portugués, con acento, <i>eso sí</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso más propio de la lengua oral.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos mostrado las dificultades que aún hoy presenta el trabajo con los marcadores discursivos. A pesar de la bibliografía dedicada a estas unidades, todavía no hay un acuerdo en relación a qué son, cómo deben denominarse y qué elementos pueden ser considerados como tales. A esto, debemos añadir el hecho de que muchas de las obras existentes no nos ayudan a poder explicar la diferencia entre unidades próximas. En este breve trabajo, nuestro objetivo ha sido presentar un recurso que pueda ayudar a los docentes en su trabajo diario en el aula en relación a los conectores contraargumentativos, a partir de una disección de las unidades en cuanto a sus características formales, registro de uso y características semántico-pragmáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aschenberg, Heidi; Loureda Lama, Óscar. *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2011.
- Borreguero Zuloaga, Margarita; Gómez-Jordana Ferary, Sonia. (eds.). *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Limoges: Lambert Lucas, 2015.
- Briz, Antonio. “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (I): su papel argumentativo”. In: *Contextos*, XI, 1993a, 145-188.
- Briz, Antonio. “Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su papel metadiscursivo”. In: *Español Actual*, 59, 1993b, 39-56.
- Briz, Antonio. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Briz, Antonio; Pons, Salvador; Portolés, José (coords.). *Diccionario de partículas del español*. [S.l.: s.n.], 2008. En línea, www.dpde.es [16 de agosto de 2019]
- Casado Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto en español*. Madrid: Arco/Libros, 1993.
- Casado Velarde, Manuel. “Lingüística del texto y marcadores del discurso”. In: Martín Zorraquino, M^a Antonia; Montolío Durán, Estrella (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 1998, 55-70.
- Esteve, Cristina Corral. *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo*. Tesis de doctorado. Universidad de León, León: 2010.
- Cortés Rodríguez, Luis. “La lengua oral, los marcadores conectivos y su enseñanza”. In: Díez de Revenga, M^a del Pilar; Jiménez Cano, José M^a (eds.): *Estudios de sociolingüística. Sincronía y diacronía*, II, Murcia, DM, 1999, 91-108.
- Domínguez García, M^a Noemí. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros, 2007.

- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar, 1987.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. “Conectores ‘pragmáticos’”. In: Alcalde, Esperanza R.; Salguero Lamillar, Francisco J.; Ramos Márquez, María del Mar (coords.): *Estudios lingüísticos en torno a la palabra*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1993, 71-104.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/Libros, 1996.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. “Los marcadores del discurso y la lingüística aplicada”. In: Loureda Lamas, Óscar; Acín-Villa Esperanza (coords.). *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español*. Madrid: Arco/Libros, 2010, 689-735.
- Garrido Rodríguez, M^a del Camino. *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León: Universidad de León, 2004.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. “La subcompetencia pragmática”. In: Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2004, 533-551.
- Loureda Lamas, Óscar; Acín-Villa, Esperanza (coords.). *Los estudios sobre los marcadores del discurso en español*. Madrid: Arco/Libros, 2010.
- Llopis Cardona, A. *Aproximación funcional a los marcadores discursivos. Análisis y aplicación lexicográfica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014.
- Martí Sánchez, Manuel; Fernández Gómiz, Sara. *Los marcadores discursivos. Para estudiantes y profesores de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen, 2013.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia; Montolío Durán, Estrella. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- Martín Zorraquino, M^a Antonia; Portolés Lázaro, José. “Los marcadores del discurso”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3). Madrid: Espasa-Calpe, 1999, 4051-4214.

- Martínez, Roser. *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Octaedro: Barcelona, 1997.
- Montolío Durán, Estrella. *Conectores de la lengua escrita*. Ariel: Barcelona, 2008 (ed. original 2001).
- Nogueira da Silva, Antonio Messias. *Enseñanza de los marcadores del discurso para aprendices brasileños de E/LE: Análisis de manuales de E/LE y de narrativas orales de aprendices brasileños*. Tesis doctoral. Universidad de León, León: 2011.
- Pons Bordería, S. “Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua”. In: *Cuadernos de Filología*, XXVII (anejo), 1998.
- Pons Bordería, S. “Los conectores”. In: Briz, Antonio; Grupo Val. Es. Co.(eds.). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2000.
- Portolés Lázaro, José. *Los marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 2007 (ed. original 1998).
- Portolés Lázaro, José. “Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de ELE”. In: *Carabela*, 46, 1999, 63-74.
- Portolés Lázaro, José. “Marcadores del discurso y traducción”. In: García Palacios, Joaquín. *Texto, terminología y traducción*, Salamanca, Almar, 2002, 145-167.
- Portolés Lázaro, José. “La escritura y los marcadores del discurso”. In: Moya Corral, Juan Antonio (ed.). *Pragmática y enseñanza de la lengua española*. Actas de las X jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada: Universidad de Granada, 2005, 37-53.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>. Acceso en 16 de agosto de 2019.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>. Acceso en 16 de agosto de 2019]
- Rossari, Corinne. “Formal properties of a subset of discourse markers: connectives”. In: Fischer, Kerstin. (ed.). *Approaches to Discourse Particles*. Oxford: Elsevier, 2006, 299-314.

Sánchez Río, Luis. *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-española de ediciones, 2003.

Silva Fernandes, Ivani Cristina. *Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: estudio comparado en el español y en el portugués de Brasil*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca: Salamanca, 2005.

Aspectos comparativos em contextos de telecolaboração: teletandem português e espanhol

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de
Carvalho

Karin Adriane Henschel Pobbe
Ramos

Recebido em: 4 de setembro de 2019
Aceito em: 4 de outubro de 2019

Doutora em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis / UNESP, onde atua na graduação, na pós-graduação em Letras e no PROFLETRAS.
Contato: kellychpc@gmail.com

Doutora em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis / UNESP. Atua na graduação, na pós-graduação em Letras e no PROFLETRAS da mesma instituição.
Contato: karin.amos@unesp.br
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Teletandem; Português e Espanhol; Aspectos Comparativos.

Resumo: O propósito deste artigo é discutir os aspectos comparativos que emergem durante as interações em teletandem português e espanhol e suas relações com o ensino e aprendizagem dessas línguas como LE nesse contexto. Para tanto, apoiamos nossa discussão nos estudos comparados entre o espanhol e o português brasileiro (Fanjul; González, 2014), que discutem a proximidade e a distância entre as duas línguas, bem como os desdobramentos teórico-metodológicos de tais reflexões. Os dados analisados provêm de questionários aplicados a interagentes de teletandem. A perspectiva metodológica do trabalho está ancorada na teoria fundamentada (Charmaz, 2009), baseada na coleta sistemática de dados que, após análise, possibilitam construir uma representação interpretativa dos fenômenos estudados. As discussões aqui empreendidas poderão subsidiar mediadores e interagentes que atuam nesse ambiente de ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de que possam direcionar e potencializar o processo a partir das análises comparativas entre essas duas línguas.

KEYWORDS: Teletandem; Portuguese and Spanish; Comparative Aspects.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the comparative aspects that emerge during the Portuguese and Spanish teletandem interactions and their relations with the teaching and learning process of these languages as foreign languages in this context. Therefore, we support our discussion on the comparative studies of Spanish and Portuguese (Fanjul; González, 2014), which focus on the proximities and distances between these two languages as well as their implications for teaching and learning processes. The data analyzed come from questionnaires applied to teletandem interactants. The methodological perspective of the work finds support in the grounded theory (Charmaz, 2009), based on a systematic data collection, which, after analysis, allow the construction of an interpretative representation of the studied phenomena. The discussions undertaken here may serve as an input to mediators and interactors working in this language teaching and learning environment, so that they can direct and enhance the process from the comparative analysis between these two languages.

INTRODUÇÃO

Em nossa trajetória como mediadoras no teletandem, vimos acompanhando a forma como o projeto se redesenhou ao longo desses últimos anos. Nesse percurso, temos dedicado parte de nossa pesquisa a refletir a respeito das interações português e espanhol, na modalidade de teletandem institucional (Telles, 2009), em uma parceria entre nossa instituição (UNESP FCL Assis) e a *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), conforme mais adiante descrevemos. Já investigamos suas potencialidades em relação aos seguintes temas: teletandem e ensino aprendizagem de espanhol (Carvalho; Messias, 2017); teletandem e formação inicial de professores de espanhol (Carvalho; Ramos; Messias, 2017), ensino de português como língua estrangeira no teletandem (Ramos, 2015), o papel dos mediadores (Ramos; Carvalho, 2018), teletandem entre línguas próximas (Carvalho; Messias; Días, 2015). Mais recentemente, temos insistido sobre a necessidade de refletir, na mediação nesse contexto, sobre o estabelecimento de **objetivos de aprendizagem** (quer sejam linguísticos, discursivos ou culturais), por parte de seus interagentes, com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem das línguas e sua reflexão sobre ele, de modo a buscar garantir os princípios do teletandem (Telles, 2015)¹ e evitar que essa prática se configure apenas como uma sessão de bate-papo informal (Carvalho; Ramos, 2019).

1 [...] uma forma de telecolaboração – um contexto virtual, colaborativo e autônomo para aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual dois estudantes ajudam-se mutuamente para aprender a língua um do outro (ou a língua de proficiência). Eles utilizam recursos tecnológicos de texto, voz e *webcam* (tais como o *Skype*), adotando os três princípios de aprendizagem em tandem: autonomia, reciprocidade e separação entre as línguas. (Telles, 2015, 652, tradução nossa)

No caso específico de teletandem português e espanhol, conforme então já salientamos (Ramos; Carvalho; Messias, 2013), sua prática apresenta algumas especificidades que lhe são inerentes, relacionadas à possibilidade natural de haver certo grau de intercomunicação entre os pares de interagentes. Nesse caso, além dos aspectos gerais (também comuns em interações em outras línguas) a serem considerados no processo de mediação no teletandem, é necessário observar mais atentamente o papel do mediador na supervisão e acompanhamento em tais interações, de maneira a estimular a conscientização linguística e intercultural por parte dos participantes, conforme pontuamos:

[...] as práticas de Teletandem funcionam quando pensamos na relação ou contato entre línguas próximas, tais como o português e o espanhol, desde que exista comprometimento dos parceiros e das instituições envolvidas, domínio e conhecimento das línguas e um monitoramento por parte dos professores mediadores, de maneira a estimular a conscientização sobre as deficiências e debilidades com relação ao uso da língua entre os alunos envolvidos. Dessa forma, o contexto virtual do Teletandem pode ser um ambiente de práticas discursivas que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso dos aprendizes, levando-os a uma conscientização crítica sobre sua língua e sua cultura. (Ramos; Carvalho; Messias, 2013, 19).

Outro aspecto decorrente de tais interações e que, de certo modo, destacam-se no telatandem entre línguas próximas, são as **comparações** sobre questões linguísticas e/ou culturais, especialmente. Nesse caso, temos observado que se faz muito importante o papel do mediador no sentido de promover a reflexão acerca das proximidades e distanciamentos entre as

línguas (por tratar-se de um contexto virtual autêntico de comunicação), bem como sobre as diferenças socioculturais de modo a evitar certa sensação de estranhamento diante do novo ou mesmo a construção de estereótipos por parte dos interagentes.

Tendo isso em vista, é que nos dedicamos neste artigo a analisar alguns aspectos comparativos que emergem nas interações, uma vez que no âmbito da definição dos **objetivos de aprendizagem** (Celani; Freire; Ramos, 2009), vimos observando que a comparação tem sido uma das estratégias utilizadas pelos interagentes no teletandem. Interessa-nos observar como os participantes têm feito uso de tal estratégia e se de algum modo elas podem vir a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das línguas em questão. Isso é especialmente relevante, considerando que parte dos interagentes (no caso, do lado brasileiro) são alunos do curso de licenciatura em Letras que praticam o teletandem como forma de aprimorar sua proficiência oral, mas sua prática tem demonstrado outras potencialidades que contribuem significativamente também para sua formação como professores de espanhol/LE.

Para tanto, apoiamos nossa discussão nos pressupostos teóricos dos estudos comparados entre o espanhol e o português brasileiro (Fanjul; González, 2014), que discutem as proximidades e os distanciamentos entre essas duas línguas bem como os desdobramentos teórico-metodológicos de tais reflexões para os processos de ensino e de aprendizagem. A partir dessas considerações, apresentamos uma análise e discussão a respeito dos processos comparativos que emergem durante as interações em teletandem.

Os dados analisados são oriundos de roteiros de interações (questionários) aplicados a interagentes de teletandem, alunos de uma universidade brasileira que fizeram interação com alunos de uma universidade mexicana, durante o primeiro semestre de 2019.

A perspectiva metodológica do trabalho está ancorada na teoria fundamentada (Charmaz, 2009), cujos métodos estão baseados na coleta sistemática de dados, os quais, após a análise, possibilitam a construção de uma representação interpretativa dos fenômenos estudados. Essa perspectiva começa pelos dados, construídos por meio de observações, interações e materiais organizados segundo os objetivos da pesquisa. A partir dessa sistematização, são estudadas as experiências e os eventos empíricos, conforme as possibilidades analíticas que se apresentam, culminando em uma compreensão teórica da experiência analisada.

As discussões aqui empreendidas poderão servir de subsídio a mediadores e interagentes que atuam nesse ambiente *online* de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que tendem, eventualmente, a direcionar e potencializar o processo a partir das análises comparativas entre essas duas línguas.

ESTUDOS COMPARADOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL

As reflexões de natureza comparada/contrastiva entre línguas próximas tais como o português e o espanhol vêm permeando os estudos teóricos bem como as implicações didáticas e pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dessas línguas como LE, já há um bom tempo. Em relação ao

ensino do espanhol no Brasil, mais especificamente, contexto em que atuamos como professoras formadoras, podemos afirmar que tais pesquisas trouxeram muitas contribuições significativas, as quais se refletem hoje em grande parte dos materiais didáticos produzidos, apresentam-se como desdobramentos em novas investigações bem como em orientações metodológicas presentes nos documentos oficiais.

Essas pesquisas não apenas possibilitaram uma compreensão mais aprofundada acerca da complexa relação entre **as proximidades e distanciamentos** entre os idiomas e suas culturas, como também a superação acerca da **ilusão de uma competência espontânea** de que falam Celada e Rodrigues (2005), ao referirem-se ao aprendizado do espanhol por um aprendiz brasileiro, uma vez que privilegiam o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva no encontro entre os sistemas linguísticos envolvidos e suas respectivas particularidades discursivas. Nesse sentido, retomamos aqui as palavras de Fanjul e González (2014), extraídas da apresentação da obra por eles organizada, *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*:

A semelhança passou a ser apenas relativa, tanto por razões formais quanto por razões históricas e ideológicas que atravessam as línguas, e o estudo do espanhol mostra-se, então, absolutamente indispensável para fugir dos arremedos que vemos cotidianamente quando se faz de conta que se fala essa língua. (Fanjul; González, 2014, 10)

É importante ressaltar, todavia, que, nesse percurso, as orientações pertinentes aos estudos comparados ou contrastivos foram também sendo revistas e redimensionadas, em razão das próprias reflexões delas decorrentes. Assim

sendo, a Análise Contrastiva (AC)², em sua “versão forte”, que “partia de um conceito comportamentalista de aprendizagem de línguas e, nesse processo, os problemas fundamentais que apareciam eram previsíveis e derivariam sempre das diferenças que podiam ser encontradas entre a língua de partida, a do aprendiz, e a de chegada, a língua estrangeira a ser ensinada/aprendida” (Fanjul; González, 2014, 21) dá lugar a uma “versão fraca” ou “hipótese contrastiva”, para explicar os fenômenos de produção dos aprendizes de línguas estrangeiras, nos quais se diagnostica e explica os “desvios” para, posteriormente, proceder a uma análise contrastiva. Nessa perspectiva, deram-se como desdobramentos teóricos na vertente dos estudos comparados dessa fase anterior, também a Análise de Erros³ e os estudos de Interlíngua⁴.

Mais recentemente, o entendimento sobre a comparação, em alguns estudos especialmente (Fanjul; González, 2014) é redefinido passando a considerar não apenas a língua ideal, mas a língua que efetivamente se fala/usa. Há, portanto, um deslocamento no plano da pesquisa e da explicação

2 “Fries (1945) e Lado (1957) representan dos grandes hitos para el AC. La comparación efectuada entre dos sistemas lingüísticos, por un lado la lengua materna (L1 o LM) y, por otro, la lengua meta (L2), con la definición de semejanzas y diferencias entre ambas que podían, según el AC, llevarnos a la determinación de áreas de dificultad y la previsión de problemas que el aprendiz pudiera tener.” (Cruz, 2004, 23)

3 “El análisis de errores (AE) se inicia con el artículo de Corder, publicado en 1967, sobre la significación de los errores de los aprendices, que demuestra que es posible a través de los errores establecer las reglas que configuran la competencia lingüística de los aprendices [...] Corder reconoce el valor de los estudios contrastivos y afirma que se debería dar continuidad a ellos para producir un inventario de los errores más frecuentes.” (Cruz, 2004, 23)

4 “Los estudios de Interlengua (IL) surgen, por tanto, no como una ruptura sino más bien como una producción teórica que tuvo su embrión en esos estudios de las fases anteriores que, de una forma o de otra, orientaron su foco hacia la producción del alumno, examinando cuestiones específicas relacionadas al proceso de internalización de la L2 en el aprendiz.” (Cruz, 2004, 23)

acerca das diferenças ou semelhanças: de uma comparação de inventários de formas passa-se a uma comparação do funcionamento dessas formas; assume-se também a comparação ou contraste do funcionamento como um **princípio metodológico**.

Ao longo da história dos estudos sobre aquisição e aprendizagem de línguas adicionais [...] o papel da língua materna, por vezes objeto de polêmica, foi sendo revisto e redimensionado e também os ditos contrastes ou comparações foram sendo feitos de perspectivas diversas, sobretudo não considerando mais as línguas fora das circunstâncias e condições de produção, que envolvem vários fatores, os mais importantes deles sendo os sujeitos envolvidos na interlocução e as circunstâncias sócio-históricas que marcam essa tomada de palavra. (Fanjul; González, 2014, 22)

Esta é a perspectiva que aqui adotamos, tendo em vista que observamos as **comparações** que emergem no teletendem, contexto virtual de uso da língua, no qual as estruturas podem ser analisadas em seu funcionamento pleno, em situações comunicativas autênticas.

Com relação às perspectivas de se aprender uma língua estrangeira, é importante destacar que o teletendem traz uma nova dimensão espaço-temporal do processo. No que diz respeito ao espaço, o contexto virtual requer dos interagentes um olhar diferenciado para as relações interpessoais estabelecidas. Nesse caso, não há mais o ambiente da sala de aula convencional, em que o professor faz as escolhas didático-pedagógicas e os estudantes interagem a partir dessas propostas. Há parceiros de interação que estabelecem suas regras de ritmo de aprendizagem, de correção, de conteúdos a serem discutidos etc. Quanto à questão temporal, o aprendizado da língua deixa de ter um foco

no médio e no longo prazo, para assumir uma quase que instantaneidade. Não se aprende mais para propósitos longínquos de quem sabe um dia ser professor de língua estrangeira, fazer uma viagem ao exterior, programar um intercâmbio cultural ou pleitear uma vaga de trabalho fora do país. Aprende-se no uso para usar agora.

Esclarecemos também que, no caso do breve estudo aqui proposto, a partir do ambiente considerado, não somos nós, como pesquisadoras, que estamos observando/comparando as estruturas em seu funcionamento, mas sim estamos refletindo, como mediadoras no processo, sobre como os interagentes fazem uso das comparações e, de certo modo, estamos buscando também promover por parte dos interagentes aprendizes da língua estrangeira essa conscientização linguística a respeito das **proximidades e distanciamentos** entre as línguas em seu uso e segundo seus **objetivos de aprendizagem**.

CONTEXTO DA PESQUISA: PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

Os dados utilizados para o desenvolvimento da discussão proposta, neste artigo, são resultantes do acompanhamento e participação como mediadoras nas sessões de teletandem português e espanhol, entre a UNESP (FCL Assis) e a UNAM, desenvolvidas no primeiro semestre de 2019. Trata-se de uma parceria já institucionalizada entre nossa universidade e a universidade mexicana, numa trajetória que vem se consolidando desde o ano de 2013, com o interesse comum de criar espaços institucionais para promover o

ensino e a aprendizagem de línguas, no caso, português e espanhol, bem como a formação docente (aqui, mais especificamente no contexto brasileiro, como professores de espanhol/LE e de português/LE).

Tal vínculo se enquadra, conforme já descrito anteriormente (Carvalho; Messias, 2017), na modalidade de **Teletandem Institucional Não-Integrado** (Aranha; Cavalari, 2014), uma vez que as interações são acordadas entre as duas instituições, por meio das professoras responsáveis, mas não estão necessariamente integradas ao currículo ou curso de formação superior, em ambos os contextos. Assim sendo, a organização das sessões é definida entre as mediadoras, nesse caso, uma professora de português como língua estrangeira da Mediateca⁵ (instalada no Centro de Aprendizagem de Línguas da UNAM) e uma professora de espanhol como língua estrangeira do curso de Letras da UNESP, de acordo com as disponibilidades dos grupos e das instituições.

Como modalidade de **Teletandem Institucional Não-Integrado**, as sessões ocorrem em grupos, em laboratórios, nas respectivas universidades. No contexto mexicano, as interações são realizadas na Mediateca, que se configura como um espaço de aprendizagem autônoma direcionado a alunos de graduação, pós-graduação (em diversas áreas do conhecimento) e funcionários da UNAM. Nesse caso, os alunos são orientados por assessores de línguas (professores) a desenvolver seu aprendizado autonomamente, respeitando sua forma de aprender e seus objetivos. Já no contexto brasileiro, as sessões

5 <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=6>

são realizadas no Laboratório de Teletandem, com grupos de alunos, em sua maioria, do curso de Letras (Licenciatura em Português e Espanhol), como uma atividade extracurricular.

Durante o período aqui considerado, foram realizadas oito sessões de interações, em encontros semanais de uma hora de duração, conforme cronograma abaixo apresentado:

Tabela 1: Calendário interações UNESP – UNAM, 1º Sem. 2019

TELETANDEM XXXX-XXXX			
1º sem 2019			
NÚMERO SESSÃO	DIAS segunda/terça	HORA CIDADE DO MÉXICO	HORA SÃO PAULO
1	25/03	12h00	14h00
2	01/04	12h00	14h00
3	08/04	12h00	14h00
4	22/04	12h00	13h00
5	29/04	12h00	13h00
6	06/05	12h00	13h00
7	13/05	12h00	13h00
8	20/05	12h00	13h00

Desse grupo participaram doze pares de interagentes, os quais foram estabelecidos no primeiro encontro do semestre. Os pares foram mantidos (salvo em alguns poucos momentos, quando algum dos participantes

esteve impossibilitado de participar), ao longo do processo, como forma de promover maior entrosamento entre as duplas. A manutenção dos mesmos pares de interagentes favorece o comprometimento mútuo, o estabelecimento e continuidade de ações planejadas/negociadas entre eles, conforme previstos nos princípios da reciprocidade e autonomia, que definem o teletandem.

Como parte das ações como mediadoras desse grupo, acompanhamos todas as sessões nesse processo e buscamos, além de explicitar os procedimentos do teletandem, estimular uma maior reflexão sobre a possibilidade de se estabelecer **comparações entre as línguas** para as interações que se dão nesse contexto virtual. É importante considerar que o grupo de brasileiros, nosso foco de análise aqui, era composto em sua maioria por alunos do curso de graduação em Letras, também a maior parte iniciantes na prática do teletandem (conforme se observa nas figuras abaixo), que careciam, portanto, de orientações, acompanhamento e supervisão de um mediador.

Para nossa análise, a seguir, consideramos os dados extraídos das respostas obtidas por meio de um questionário aplicado aos interagentes ao final das interações, bem como de algumas notas e observações realizadas durante o desenvolvimento das sessões de interação e mediação.

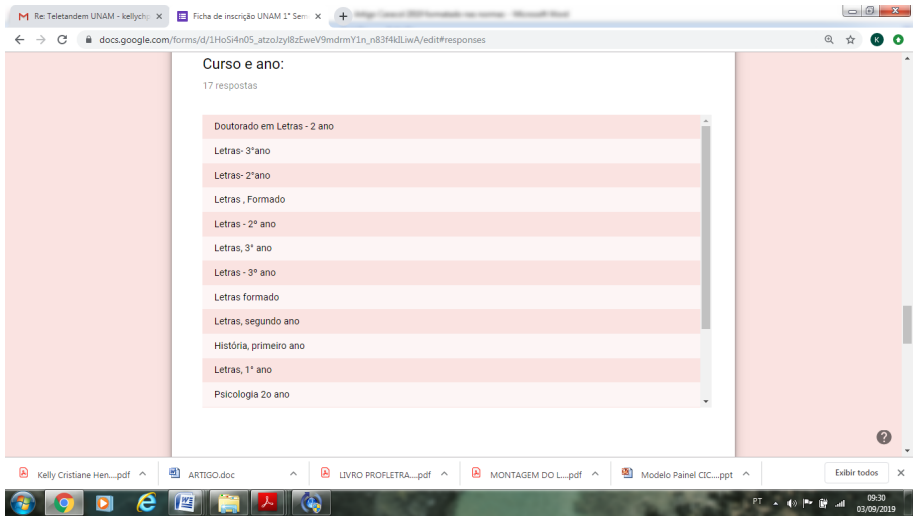


Figura 1: Cursos dos participantes - interações UNESP – UNAM, 1º. Sem. 2019



Figura 2: Participação no teletandem - interações UNESP – UNAM, 1º. Sem. 2019

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O vínculo entre a UNESP e a UNAM, conforme já observado (Carvalho; Messias, 2017), está orientado por uma base que prima pela autonomia dos participantes e isso, de certa forma, constitui seu diferencial. Nesse sentido, o formato de **Teletandem Institucional Não-Integrado** dessa parceria configura-se como um contexto que propicia, em tese, maior nível de independência e controle do processo, por parte dos seus interagentes; a qualidade no desenvolvimento das interações depende de interesse pessoal e disciplina, pois não estão vinculadas a créditos ou avaliação para o curso. No contexto brasileiro, o fato de os alunos de Letras, graduandos de língua portuguesa e espanhola em processo de formação inicial, elegerem o teletandem como atividade adicional em sua formação torna esse espaço muito mais significativo, uma vez que a experiência com esse contexto tecnológico pode favorecer não apenas a proficiência no idioma estrangeiro, como também desencadear processos de reflexão e construção de sentidos e recriar o conceito de ensinar e aprender línguas na prática e, nesse caso, também a sua língua materna como língua estrangeira.

Dessa forma, no processo de mediação dessa parceria, vimos insistindo na necessidade de que cada interagente exerça de forma mais consciente essa autonomia e estabeleça, segundo seus interesses e necessidades, os **objetivos de aprendizagem** para as interações teletandem, tendo em vista que esse contexto virtual, já amplamente caracterizado (Telles, 2009, 2015) não se constitui simplesmente como um espaço de bate-papo em ambiente virtual.

Uma das estratégias de ensino e de aprendizagem que surge nas interações é a **comparação** entre o português e o espanhol. Nesse contexto, temos observado que os interagentes recorrem a esse procedimento, embora de maneira assistemática, em uma perspectiva que se assemelha ao entendimento da abordagem comparativa ou contrastiva como um princípio metodológico de uma comparação ou contraste do funcionamento, conforme discutido anteriormente.

Para observar como ocorrem essas situações durante o processo, solicitamos aos interagentes que, ao final das sessões, respondessem à seguinte pergunta: **Durante as interações, de que maneira você relacionava o português e o espanhol, estabelecendo semelhanças e diferenças, em termos de:** a) **questões relacionadas à pronúncia;** b) **questões relacionadas ao vocabulário;** c) **questões relacionadas às regras gramaticais das línguas;** d) **questões relacionadas à cultura e/ou ao comportamento social dos falantes. Dê exemplos.**

Os aspectos enfatizados em cada uma das questões revelam estratégias do processo de ensino e aprendizagem de LE, os quais têm sido observados em muitas ocorrências das interações em teletandem. De certo modo, esses aspectos direcionam as respostas dos interagentes, podendo impedir que outras ocorrências pudessem ser mencionadas. Entretanto, de forma geral, acreditamos que as principais **estratégias comparativas** do processo estão contempladas na pergunta. Dos nove interagentes obtivemos sete respostas, destacadas no quadro abaixo e comentadas a seguir.

Quadro 1: Síntese das repostas dos interagentes

	Pronúncia	Vocabulário	Regras Gramaticais	Cultura
Interagente 1	Resposta generalizante ⁶	Resposta generalizante	Resposta generalizante	Resposta generalizante
Interagente 2	o <i>espanhol é uma língua bem nasal</i> , a <i>pronúncia</i> das letras “R”, “S”, “T”, entre outras são pronunciadas de uma forma diferente	confunde um pouco pelos <i>falsos cognatos</i>	Em relação à <i>gramática</i> do espanhol, apesar de ser semelhante à do português brasileiro, creio que seja <i>mais fácil e simples de aprender</i>	A <i>cultura</i> é bem <i>diferente</i> , (mas também tem partes bem <i>parecidas</i>), o que me chamou muito a atenção foi a <i>culinária</i> que sempre leva <i>pimenta</i> nos pratos, principalmente nos doces. A <i>literatura</i> é bem bonita e as <i>músicas</i> também, é um <i>povo culturalmente festivo</i>

6 “Compreendi a variação linguística do espanhol na América Latina, as palavras semelhantes e seus significados, as diferenças entre fonética e ortografia do espanhol latino-americano e o Europeu, e a cultura foi algo muito bem discutido, aprendi bastante e levarei para o resto da minha vida.”

Quadro 1: (Cont.) Síntese das repostas dos interagentes

	Pronúncia	Vocabulário	Regras Gramaticais	Cultura
Interagente 3	as grandes diferenças são nas pronúncias de <i>palavras com a letra R no começo ou com RR no meio da palavra</i> que há de fazer uma <i>vibração</i> com a língua ao pronunciá-las	Algumas <i>palavras com que tenham o mesmo significado</i> são <i>mais fáceis para assimilar e ensinar</i> [...] Em questão de <i>vocabulário</i> , a cada interação me deparava com uma palavra “ <i>falsa amiga</i> ” nova, que em português significa uma coisa e em espanhol significa outra totalmente diferente, me lembro de algumas; “ <i>Apelido</i> ” para nós significa um nome que nos dão carinhosamente, já no espanhol a palavra “ <i>Apellido</i> ” que tem quase a mesma sonoridade, se refere ao sobrenome	diferenciava bastante as línguas no caso de <i>pronome oblíquo</i> , como “me desculpe” em português e “discúlpeme” em casos como esses, enquanto <i>no português nós escrevemos separadamente, no espanhol juntamos</i> [...] A principal diferença dentro da <i>gramática</i> da qual eu tive que ser muito objetiva com meu parceiro para explicar de modo que ele entendesse da melhor forma foi que, no português há diferença nos <i>substantivos femininos começados com “á”</i> em que, para eles, o artigo é sempre definido como masculino como “el agua” ou “el árbol” já no português não existe isso e, <i>o artigo sempre se define pelo gênero da palavra</i> . A semelhança que sempre me fazia <i>entender melhor</i> era nas <i>palavras na primeira pessoa do plural</i> , no qual, em ambas as línguas, a terminação é a mesma “ <i>amos</i> ”	Ao que se trata de <i>cultura</i> o assunto é sempre <i>mais amplo</i> , aprendi muito sobre a cultura mexicana e, como há feriados que para eles são de muito mais importância do que para nós como, o <i>dia dos mortos</i> , por exemplo, que sempre há uma grande festa. E, falando do Brasil, muitos dos meus colegas nem conheciam o <i>carnaval</i> que é muito comemorado aqui. Os mexicanos apesar de serem bem “ <i>festeiros</i> ” como os brasileiros, são <i>bem mais reservados</i> , ao menos é o que eu deduzo a cada interação, as festas deles são tão alegres como as do Brasil, mas são mais para o <i>aspecto religioso</i> .

Quadro 1: (Cont.) Síntese das repostas dos interagentes

	Pronúncia	Vocabulário	Regras Gramaticais	Cultura
Interagente 4	contrastei a diferença entre <i>a forma que dizemos a letra “r” nas palavras</i> , que influencia muito no <i>sotaque</i> , também as <i>letras “v” e “b”</i> que são diferentes	O vocabulário pude perceber que a forma em que no espanhol se usam os <i>pronomes</i> se diferenciam do português pois não os usamos muito quando vamos falar	pude perceber que a forma em que no espanhol se usam os <i>pronomes</i> se diferenciam do português pois não os usamos muito quando vamos falar, assim como as <i>regras gramaticais</i> , que em português durante as interações percebi que era motivo de dificuldade da minha parceira, <i>as regras em português são mais complicadas do que em espanhol</i>	
Interagente 5			quando perguntei sobre o uso e forma do <i>imperativo no espanhol</i> , fiz o contraste com relação ao português, visto que na língua espanhola, <i>o uso é muito mais direto</i> que em minha língua materna	Com relação à <i>cultura</i> , pude fazer comparações entre <i>“el día de los muertos” e “finados”</i> , sendo que no México, as preparações e crenças se distanciam do Brasil, devido às festas, cultos e etc.
Interagente 6	<i>variação linguística do espanhol na América latina [...] as diferenças entre fonética e ortografia do espanhol latino-americano e o Europeu</i>	<i>as palavras semelhantes e seus significados</i>		a <i>cultura</i> foi algo muito bem discutido

Quadro 1: (Cont.) Síntese das repostas dos interagentes

	Pronúncia	Vocabulário	Regras Gramaticais	Cultura
Interagente 7	Em questão da <i>pronúncia</i> os dois parecem ser parecidos, mas acabam contendo palavras bem diferentes <i>mais puxadas o R</i>	já em questão ao <i>vocabulário</i> é interessante porque no português algumas palavras tem um significado e no espanhol outro significado, fora os <i>falsos amigos</i>		já em questão a <i>cultura</i> , os dois são bem <i>diferentes, difícil para mim achar semelhança, eles comemoram tudo de maneira diferente.</i>

Com relação às questões de pronúncia, destacam-se menções aos fonemas erre vibrante [r] e também aos fonemas [s], [t], [v] e [b], em uma estratégia de associação da grafia das palavras e a sua realização fonética, pois os interagentes explicam esse fenômeno utilizando a expressão *letras*, como se pode notar nos excertos dos interagentes (2), (3) e (4). Destaque especial tem a percepção da realização fonética do erre vibrante, que parece chamar bastante a atenção dos interagentes, como um som prototípico da língua espanhola, pois aparece nas respostas dos interagentes (2), (3), (4) e (7).

Embora a maioria dos interagentes sejam estudantes de Letras (apenas dois deles são de outros cursos, História e Psicologia), as explicações remetem, na maioria das vezes, a referências assistemáticas, oriundas da intuição de falantes, sem fundamentação em conceitos relativos a estudos descritivos ou até mesmo normativos da língua. Por exemplo, as explicações de que *o espanhol é uma língua bem nasal*, do interagente (2), ou *palavras com a letra R no começo ou com RR no meio da palavra que há de fazer uma vibração*

com a língua ao pronunciá-las, do interagente (3), e *os dois* [português e espanhol] *parecem ser parecidos* (sic), *mas acabam contendo palavras bem diferentes mais puxadas o R*, do interagente (7). Referências à *nasalidade* da língua espanhola (um tanto quanto equivocada, uma vez que no espanhol as vogais não sofrem a mesma nasalidade do português) ou à necessidade de se fazer uma vibração com a língua ao se pronunciar palavras com a *letra R no começo ou RR no meio da palavra* ou mesmo a *palavras mais puxadas o R* demonstram a dificuldade que os interagentes apresentam em sistematizar, com base em conceitos teóricos, os fenômenos que emergem durante as sessões. Entretanto, demonstram um esforço metalinguístico, no sentido de tornar conscientes as ocorrências de uso da língua que surgem nas interações.

No que tange às questões relativas ao vocabulário, a menção aos *falsos cognatos*, do interagente (2), *falsos amigos*, dos interagentes (3) e (7) ou *palavras semelhantes e seus significados*, do interagente (6) ainda recorrem a um aspecto muito enfatizado nos métodos de ensino e de aprendizagem dessas línguas próximas, qual seja o cuidado que os aprendizes devem ter com o significado das palavras transparentes, as quais podem não se aplicar adequadamente aos contextos linguísticos realizados, causando problemas de mal-entendidos na comunicação. Observa-se, no entanto, nesse aspecto, uma perspectiva reducionista da língua, como lista de palavras, repertório ou inventário apenas, sem considerar os usos e as matizes significativas no contexto. Destaca-se, ainda, nos dados, a ocorrência do interagente (4), que ao tratar da questão referente ao vocabulário, dá um exemplo que se aplica mais às questões de regras gramaticais.

No que concerne às questões relacionadas às regras gramaticais, surgem reflexões a respeito das diferenças nos usos dos pronomes, nos empregos dos artigos e na conjugação verbal. O interagente (3) destaca também um aspecto relacionado à semelhança entre as línguas, a saber, a conjugação dos verbos na primeira pessoa do plural, o que, segundo o interagente, foi um facilitador.

Além da observação de diferenças e semelhanças entre as línguas, reforçam-se algumas informações que não encontram respaldo nos estudos linguísticos, tais como, a gramática do espanhol é *mais fácil e simples de aprender*, do interagente (2), *as regras em português são mais complicadas do que em espanhol*, do interagente (4).

Quanto às questões ligadas à cultura e/ou comportamento social dos falantes, ainda perduram os estranhamentos, no sentido de se reforçarem as diferenças e os estereótipos, especialmente destacados em relação à culinária, na resposta do interagente (2), e às festas populares (carnaval, dia dos mortos e datas comemorativas), nos excertos dos interagentes (2), (3) e (7).

No comportamento social dos parceiros, os interagentes tendem a generalizar e estender a todo o povo, um aspecto observado e/ou relatado por apenas um falante, como em *é um povo culturalmente festivo*, do interagente (2), em *os mexicanos apesar de serem bem “festeiros” como os brasileiros, são bem mais reservados, ao menos é o que eu deduzo a cada interação*, do interagente (3), ou em *eles comemoram tudo de maneira diferente*, do interagente (7).

Vale ressaltar que os aspectos aqui considerados, extraídos dos dados coletados, a partir de uma pergunta aplicada aos interagentes após o encerramento das sessões, não pretendem ser exaustivos, conclusivos ou generalizantes. A

contribuição das reflexões aqui empreendidas são no sentido de evidenciar a utilização de estratégias comparativas entre as línguas próximas no processo de ensino e de aprendizagem em contexto virtual telecolaborativo.

Percebemos que, muitas vezes, os interagentes recorrem a explicações assistemáticas para os fenômenos linguísticos e discursivos com os quais têm de lidar durante as interações. No entanto, entendemos que essas ocorrências fazem parte de um contexto mais amplo, que tem demonstrado ser bastante eficaz no desenvolvimento de competências comunicativas em situações de uso real das línguas e que os esforços em oferecer aos parceiros explicações sobre o seu funcionamento fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem de LE nesse ambiente virtual.

Finalmente, destacamos a importância do processo de mediação das interações bem como o papel dos mediadores, os quais, cientes dessas emergências, poderão dar os encaminhamentos que possibilitem aos interagentes construir uma consciência linguística e uma reflexão crítica que os torne capazes de se comunicar na LE. Nesse sentido, temos o depoimento do interagente (1):

(1) *A relação entre as línguas dependia do assunto e da situação: tentávamos, muitas vezes, contar particularidades da língua e dos falantes, para melhorar o conhecimento do idioma falado cotidianamente.*

No contexto em questão, de maneira sistematizada ou não, as estratégias comparativas têm como intuito *melhorar o conhecimento do idioma falado*

cotidianamente. Nesse sentido, trata-se de um contexto extremamente favorável e profícuo para o desenvolvimento de uma consciência linguística, construída a partir de situações de interação *online* de uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos explicitar alguns aspectos comparativos que emergem nas interações em teletandem português e espanhol, uma vez que a comparação tem sido uma das estratégias utilizadas pelos interagentes. Nesse contexto, observamos como os participantes fazem uso de tal estratégia e quais as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem das línguas em questão. Essas reflexões mostraram-se relevantes, considerando também que parte dos interagentes (no caso, do lado brasileiro) são alunos do curso de licenciatura em Letras que praticam o teletandem como forma de aprimorar sua proficiência oral bem como sua formação como professores de espanhol/LE.

Para tanto, fundamentamos nossa discussão nos pressupostos teóricos dos estudos comparativos de aprendizagem de espanhol e do português (Fanjul; González, 2014), que discutem as proximidades e os distanciamentos entre essas duas línguas bem como suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem. A partir dessas considerações, apresentamos uma análise e discussão a respeito dos processos comparativos que emergem durante as interações em teletandem.

Nossa reflexão considerou que auxiliar os interagentes de teletandem a reconhecerem as comparações entre as línguas como um princípio metodológico

de contraste de seu funcionamento é papel do mediador, tendo em vista que a análise dos dados, extraídos das respostas dos interagentes, revelou a dificuldade de sistematizarem, de maneira consciente, as explicações comparativas sobre as ocorrências. Para tanto, sugerimos que os mediadores desenvolvam estratégias de conscientização dos interagentes quanto ao entendimento desse processo.

Vale salientar que a referência teórica aos estudos comparativos ou contrastivos de línguas próximas, aqui utilizada, não tencionou a implementação dessa abordagem como um método para as interações; tampouco objetivamos empreender uma análise segundo esse referencial. Tais fundamentos serviram como ancoragem teórica que reforça a importância desses procedimentos para assim favorecer a constituição de uma consciência linguística durante o processo.

De igual modo compreendemos que, embora nossa discussão esteja circunscrita a um contexto específico, este percurso analisado, em seus aspectos mais gerais, pode servir de aporte ou orientação para outras experiências, tanto no aprimoramento quanto na implementação da prática do teletandem em outros espaços educacionais, para instituição de novas parcerias e, conseqüentemente, para o fortalecimento do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, Solange; Cavallari, Suzy Marques. “A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada”. In: *The ESPECIALIST*, 35(2), 183-201, 2014.

- Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbe; Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbe. “Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores”. In: *Revista Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 2, p. 747-765, jul. 2019.
- Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbe; Messias, Rozana Aparecida Lopes. “O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial”. In: *Veredas*, 21 (1), 60-74, 2017.
- Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbe; Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbe; Messias, Rozana Aparecida Lopes. “Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol”. In: *Caracol*, n. 13, 78-101, jan./jun. 2017.
- Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbe; Messias, Rozana Aparecida Lopes; Días, Anelly Mendoza. “Teletandem within the context of closely-related languages: a Portuguese-Spanish interinstitutional experience”. In: *Delta*, n. 31(3), 711-728, 2015.
- Cavalari, Suzy Marques Spatti. “Intitutional Integrated Teletandem: students’ perceptions about collaborative writing”. In: *EntreLínguas*, v.2, n.2, 249-260, jul./dez. 2016.
- Celada, Maria Teresa; Rodrigues, Fernanda Santos Castellano. “El español en Brasil: actualidad y memoria”. In: Real Instituto Elcano, España, v. 01, ARI nº 31, 2005.
- Celani, Maria Antonieta Alba; Freire, Maximina M.; Ramos, Rosinda de Castro Guerra. (org.). *Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.
- Charmaz, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Cruz, Maria de Lourdes Otero Brabo. *Etapas de interlengua oral en Estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE, 2004. (Colección Monografías no. 6)
- Fanjul, Adrián Pablo; González, Neide Maia. (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014.

- Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbé; Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbé. “Portuguese and Spanish Teletandem: the role of mediators”. In: *Colombian Applied Linguistic Journal*, 20(1), 35-48, jan./jun. 2018.
- Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbé. “Interactant’s beliefs in Teletandem: implications for the teaching of Portuguese as a foreign language”. In: *Delta*, n. 31(3), 691-709, 2015.
- Ramos, Karin Adriane Henschel Pobbé; Carvalho, Kelly Cristiane Henschel Pobbé; Messias, Rozana Aparecida Lopes. “O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem”. In: *Portuguese Language Journal*, n. 7, 1-23, fall 2013.
- Telles, J. A. “Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies”. In: *DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, 651-680, 2015.
- Telles, João A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.
- Telles, João A.; Vassalo, Maria Luisa. “Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT”. In: *The ESpecialist*, São Paulo (PUC), v. 27, n. 2, 189-212, 2006.

Actividades orientadas al desarrollo de la motivación para la enseñanza del español como lengua extranjera a adultos extranjeros residentes en Melilla

Faysal Mohamed Al-lal

Recebido em: 16 de junho de 2019
Aceito em: 14 de agosto de 2019

Docente de árabe como lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas de Melilla. Actuó como lector de español en la Universidad de Saná (Yemen), examinador de pruebas DELE del Instituto Cervantes de Fez (Marruecos) y traductor árabe/tamazight al castellano en Melilla. Contacto: fsaladl@hotmail.com Espanha

PALABRAS CLAVE:

Actividades; motivación; enseñanza del español como lengua extranjera; Melilla.

Resumen: El presente artículo trata de establecer un nexo entre la motivación y el uso de actividades con significado personal en las clases de enseñanza del español como lengua extranjera. El estudio intenta averiguar si las actividades que tienen significado personal y estimulan la interacción en el grupo resultan ser más motivadoras para estudiantes adultos marroquíes en un contexto de inmersión. Los resultados de la investigación han confirmado la hipótesis que la realización de este tipo de actividades motiva al alumnado y aumenta su confianza en sí mismo, por un lado; por otro, ayuda a crear un ambiente seguro y ameno dentro del aula.

KEYWORDS: Activities, motivation, teaching Spanish as a foreign language, Melilla.

Abstract: This article proposes to establish a link between motivation and foreign language teaching activities which have personal meaning for the learners and which encourage the group interaction which is very important for the process of foreign language learning. The study tries to find out if this type of activities for learning Spanish are more motivating in learning for adult Moroccan students in an immersion context. The results of the research confirmed our hypothesis that activities with personal significance for learners, on the one hand, motivate students and their increase self-confidence, on the other, help to create a safe and pleasant environment in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

En la elección del tema de la presente investigación han influido varias razones:

- La primera: en a mi etapa como alumno de secundaria y estudiante universitario, a menudo, me preguntaba qué sentido tenía hacer actividades que para mí, en aquel momento, no tenían ningún tipo de utilidad práctica en la vida cotidiana.
- La segunda: me he dado cuenta de que cuando estamos en una conferencia o en un seminario solemos acordarnos sobre todo de las anécdotas personales que nos han contado los ponentes.
- La última: ahora que me dedico a la enseñanza de idiomas me pregunto diariamente cuál es la manera adecuada de mantener al alumnado motivado en clase.

Cuando estamos dentro del aula, nos preguntamos si, de verdad, las actividades que hacemos en clase animan a los estudiantes a desarrollar su aprendizaje de forma autónoma y significativa. A partir de la realidad observada, surge la siguiente cuestión: ¿Cómo influye la incorporación de actividades diseñadas para motivar al alumno inmigrante en el aprendizaje del español como lengua extranjera?

A raíz de la pregunta planteada se origina nuestro estudio que persigue verificar si se puede fortalecer la motivación en el aprendizaje de la lengua mediante la ejecución de tareas basadas en la interacción y la experiencia

personal del alumnado dentro del aula. En otras palabras, se pretende comprobar si es posible favorecer la motivación de los alumnos usando actividades en las que puedan hablar sobre ellos mismos o sobre temas que les interesen y les animen a expresarse en la lengua objeto de aprendizaje. Por ende, dicho estudio trata de medir el nivel motivacional de un grupo de estudiantes adultos extranjeros residentes en Melilla que aprenden español a través de la incorporación en el aula de actividades dinámicas y con significado personal para ellos.

De hecho, nuestra intención es demostrar si realmente realizar actividades en clase basadas en las experiencias e inquietudes personales de los alumnos y promueven la interacción resultan ser interesantes y divertidas para ellos. A partir de aquí, se plantean una serie de objetivos que nos han ayudado a aproximarnos al objeto de estudio:

- Describir la realidad sociolingüística de Melilla.
- Explicar el efecto que ejerce la motivación en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en inmigrantes residentes en Melilla.
- Hacer un análisis comparativo de la actitud de los alumnos hacia diferentes tipos de actividades.

La génesis de este estudio se halla en la investigación que Marins de Andrade (2010, 156) llevó a cabo sobre las estrategias de aprendizaje en el cual nos informa que los alumnos que han participado en su estudio consideraban las actividades como elemento clave de la motivación en el

aula y en su caso “películas, vídeos, juegos y dinámicas fueron apuntados como los preferidos entre este grupo de estudiantes como ‘actividades’ más motivadoras”. En esta misma dirección, se sitúa Guerrero (2013, 12) quien considera que el profesorado “debe preguntarse si el contenido de las actividades es relevante, si estos lo perciben como algo útil; por último, si las actividades hacen que los alumnos se sientan implicados y disfruten con lo que están haciendo”.

2. DESCRIPCIÓN CULTURAL, EDUCATIVA Y LINGÜÍSTICA DE MELILLA

La situación geográfica de Melilla y sus antecedentes históricos le dan unos rasgos culturales propios, entre los que se destacan la coexistencia de colectivos marcadamente diferenciados en cuanto a etnias, tradiciones, lengua, cultura y religión se refiere.

La población mayoritaria es la de origen peninsular, tradicionalmente identificada con la cultura española, la lengua castellana y la religión católica. El colectivo de origen rifeño es muy numeroso, y este colectivo mantiene las costumbres timazighen (beréberes), la lengua tamazight(beréber) y el árabe y la religión islámica. También podemos encontrar otros grupos minoritarios con representación y activa presencia en la ciudad: la comunidad judía, la hindú y la romaní. En este sentido, Sánchez Suárez (2003, 202) presenta la ciudad como una frontera entre varios mundos:

Es un concepto más amplio, es una frontera que está dentro de nosotros y nos enriquece. Es una frontera entre varios mundos: el español, el tamazight,

el árabe clásico, el árabe dialectal marroquí, el francés (el inglés que todo lo inunda) lingüísticamente hablando; el español y el marroquí (en el aspecto político); el mundo subdesarrollado y el desarrollado (en el aspecto económico); la religión musulmana, cristiana, el laicismo..., el campo y la ciudad; los zocos, mercadillos, supermercados; el dirham, la peseta, el euro; el mundo de transmisión oral tradicional y los medios de comunicación audiovisuales de masas; el mundo oral y el escrito, etc. Es una situación que genera un universo propio que vamos a tratar de explorar, un mundo lingüístico particular para la supervivencia, la comunicación, para decodificar lo que nos rodea.

La multiculturalidad que define esta ciudad se hace visible en el ámbito educativo donde el alumnado que acude a los centros educativos melillenses pertenece a distintos grupos culturales, aunque el hecho más destacable es que más de la mitad de los estudiantes son de origen rifeño. Sobre el tema, Sánchez Suárez (2003, 190) sostiene que en Melilla:

El alumnado queda claramente dividido en dos grupos si nos atenemos a este criterio: el grupo de alumnos y alumnas cuya lengua y cultura de origen (LC1) es la lengua tamazight, y aquellos cuya lengua y cultura de origen (LC1) es el castellano. [...] la situación de Melilla en cuanto al prestigio sociocultural de las dos lenguas no puede definirse de “bilingüe” sino de “diglósica” (Sánchez y Mesa, 1996), es decir, la lengua castellana sería la “lengua fuerte”, la oficial, la que se usa en los medios de comunicación, en los ámbitos académicos, en la administración... Mientras que la lengua tamazight es la “lengua débil”, no es oficial, su codificación escrita se restringe al ámbito intelectual del estudio de la lengua (Seminario de Lengua y Cultura Tamazight) y a alguna escasa iniciativa impresa en la prensa local (...), al margen de esto su uso se circunscribe al ámbito de las relaciones familiares, al entorno doméstico y de forma oral.

En la sociedad melillense predominan dos lenguas, el castellano y el tamazigh; los usos cultos, oficiales, elevados, pertenecen al castellano. Sin embargo, en el ámbito familiar, y entre los melillenses de origen rifeño,

al margen de la vida culta y oficial, encontramos el tamazight. En raras ocasiones, para las representaciones públicas intracomunitarias, relacionadas con las ceremonias litúrgicas, se utiliza el árabe.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

En las dos últimas décadas, España ha pasado de ser un país emisor de emigrantes a receptor de inmigrantes y Melilla, como ciudad española, no ha permanecido al margen de este fenómeno. Al contrario de lo que sucede en otras latitudes de la geografía española, Melilla sigue experimentando un crecimiento vertiginoso de la inmigración por considerarse la puerta de Europa en el continente africano.

Este fenómeno ha hecho que las autoridades educativas se interesen por tratar de paliar las dificultades que sufren este colectivo comenzando por el aprendizaje de la lengua para su posterior integración social. De tal forma que tanto formadores y representantes de entidades socioculturales como especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera se vieron en la necesidad de reunirse y coordinar sus actividades para trazar las líneas de actuación en el área de educación con el objetivo de que este grupo tan vulnerable pueda desenvolverse con cierta soltura en la comunidad en la que se encuentra. A modo de ejemplo, citamos el *Manifiesto de Santander* (VV. AA, 2004) que contempla en su preámbulo:

En el contexto social, laboral y escolar, el aprendizaje de la lengua es un factor fundamental para el desarrollo integral del individuo y su incorporación activa a la sociedad. De tal forma que la enseñanza de segundas lenguas a

grupos de personas inmigrantes y refugiadas tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas (paradigma comunicativo, sentido holístico, perspectiva intercultural, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo...).

Precisiones Terminológicas

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) es extremadamente complejo. Al respecto, Santos Gargallo (1999, 28) lo define como un “proceso complejo por el que el individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística”.

Cuando hacemos referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje del español de los inmigrantes residentes en Melilla estamos hablando de un proceso mixto de aprendizaje que consiste, según Santos Gargallo (1999, 20), “en un programa de instrucción formal combinado con la exposición natural derivada de su estancia en un ámbito geográfico donde esa lengua, en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran inmersos, es vehículo de comunicación y tiene carácter oficial”. La teoría del aprendizaje de adultos inmigrantes se fundamenta en los supuestos que plantea Knowles (2001, 44):

1. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará. Por tanto, este es el punto de partida para organizar las actividades del aprendizaje para adultos.

2. El aprendizaje de adultos se centra en la vida; por tanto, las unidades apropiadas para organizarlo son las circunstancias de la vida, no los temas.
3. La experiencia es el recurso más enriquecedor del aprendizaje de adultos; por tanto, el método principal de esta educación es el análisis de la experiencia.
4. Las diferencias individuales aumentan con la edad. Por ello, en la educación de adultos debe procurarse las condiciones óptimas para considerar las diferencias en cuanto al estilo, tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje.

En el caso de impartir español a inmigrantes, Cabrera Montesdeoca (2012, 36) enumera ciertas variables a tener en cuenta, como son:

- El nivel académico de partida.
- Los niveles de lectoescritura en la lengua materna.
- El contexto en el que se va a usar la nueva lengua.

Marco institucional de la enseñanza del español a inmigrantes en Melilla

El informe publicado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2005) sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España revela que Melilla tiene establecido un Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural al alumnado inmigrante a través de convenios suscritos con la Administración del Estado. En este sentido, Cano Moreno (2005) y Castaño Lara (2009) esbozan de forma

escuela las pautas de escolarización de los inmigrantes adolescentes y una serie de programas educativos incluidos en un plan de inserción sociolaboral financiado por los Ministerios de Trabajo y Educación.

La oferta formativa de la enseñanza del español a inmigrantes en esta ciudad, de acuerdo con el estudio realizado por García Parejo (2003), se limita a cursos intensivos, de corta duración y esporádicos que ofrecen, en su mayoría, los centros de iniciativa social, como asociaciones culturales o vecinales, organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, sindicatos, etc. Es más, Melilla cuenta con un solo centro público que oferta cursos de español a extranjeros, el Centro de Educación de Personas Adultas “Carmen Conde Abellán”.

Los responsables de formación de las delegaciones de las organizaciones sin ánimo de lucro, como Cruz Roja, Asociación Católica Española de Migraciones (Accem), Melilla Acoge y Movimiento por la Paz, al ser consultados acerca de la cuestión de la enseñanza del español en sus respectivas organizaciones coinciden, a pesar de ciertas particularidades, en que los cursos de español se enfocan principalmente en el aprendizaje de la lectoescritura y se imparten por diplomados en educación social o magisterio.

Las acciones educativas encaminadas a la enseñanza del español a inmigrantes en Melilla se dirigen, específicamente, a los siguientes colectivos:

- Mujeres de nacionalidad marroquí residentes en la ciudad por arraigo familiar o mujeres que entran a Melilla diariamente a trabajar como empleadas de hogar, en su mayoría, con permiso de trabajo transfronterizo.

- Menores extranjeros no acompañados internados en los centros dependientes de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Inmigrantes acogidos en el Centro de Estancia Temporal para Inmigrantes (CETI).

4. ACTIVIDADES MOTIVADORAS EN LA ENSEÑANZA A INMIGRANTES

Actualmente, en el ámbito de la docencia no cesan los esfuerzos por establecer una conexión entre las actividades que se trabajan en clase y la motivación para estimular el proceso de aprendizaje y despertar el interés y la activa participación del alumnado. Así, llegamos al tema de nuestra investigación, las actividades motivadoras. Sin embargo, es primordial comenzar por explicar, en líneas generales, el significado de ambos términos desde la óptica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Distintas aproximaciones al concepto de actividad

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, el concepto de actividad es un término polivalente que incluye numerosas acepciones y varía en función del paradigma, la teoría, el enfoque, la disciplina y el método desde el que se aborda. En base a nuestro objeto de estudio, hemos considerado conveniente acudir a la versión electrónica del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes que define actividad de aprendizaje como “todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte

del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la lengua meta o en cualquier otro lugar” (Martín Peris, 2008).

La importancia de la motivación en el aprendizaje de la lengua

Antes de adentrarnos en la temática que nos ocupa, es de suma importancia delimitar el concepto de motivación. Por eso, recurrimos al diccionario electrónico de la Real Academia Española para buscar el origen del término y encontramos que la palabra motivación, por una parte, deriva del étimo latino *motivus* asociada a la noción de movimiento y, por otra, significa ‘ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia’.

De ahí se desprende que la motivación se identifique a una variable afectiva que orienta y fortalece la actitud del individuo hacia el conocimiento de cualquier materia, de manera que está estrechamente ligada al intelecto humano a través de las emociones. Desde la perspectiva académica, De La Fuente Arias (2002, 73) describe la motivación como “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo”.

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el *Diccionario de términos clave de ELE* expone que la motivación consiste en ‘el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua’ (Martín Peris, 2008) y estas razones pueden ser de diversa índole desde personales hasta ambientales.

En un contexto de aula de idiomas, Dörnyei (2001, 65), como especialista en la materia, precisa que la motivación mantiene estrechos vínculos con el grado de deseo de aprender una lengua nueva y su actitud hacia el aprendizaje de la misma. Es más, Dörnyei (2001, 18-19)¹ agrega que la motivación comprende tres niveles con sus respectivos componentes:

- Nivel lingüístico corresponde a la orientación integradora e instrumental de la motivación y abarca tanto los hábitos culturales y comunitarios como los valores intelectuales y pragmáticos y los beneficios derivados de la lengua.
- Nivel del alumno que incluye las características individuales y su autoimagen hacia el proceso de aprendizaje. De tal modo que la motivación se asocia a la necesidad de alcanzar la confianza plena en si mismo y su afán de autosuperarse.
- Nivel de la situación de aprendizaje dentro de la clase engloba una serie de subcomponentes organizados en torno a tres factores:
 - La motivación hacia el curso hace referencia al programa, al material de enseñanza (manuales, recursos), al método empleado, a las actividades de aprendizaje. Aquí, la motivación se traduce en el interés que tiene el alumno en el curso, la relevancia del curso en cuanto a sus necesidades, las expectativas de futuro y la satisfacción al obtener los resultados esperados.

1 Traducción del autor

- La motivación hacia el profesor atañe a su personalidad, a su comportamiento con los demás, su estilo de enseñanza y su práctica docente como, por ejemplo, la autoridad que ejerce en el aula. Todo esto hace que el profesor se convierta en modelo a seguir para sus alumnos y estos últimos se vean más o menos motivados hacia la asignatura.
- La motivación hacia el grupo de aprendizaje indica las directrices a seguir para llegar a la meta, cumplir el sistema de normas y recompensas consensuado entre todos, lograr cohesión y pertenencia al grupo a través de la cooperación entre iguales y, por último, establecer la estructura de la clase.

Partiendo del modelo de motivación para el aprendizaje en el aula de L2 propuesto por Dörnyei (2001, 22), las actividades que estimulan la motivación se elaboran empezando por negociar con los aprendices qué tipo de actividades les resultan más interesante para adaptarlas después al contexto del grupo-clase teniendo presente las tradiciones, las creencias y estilos de aprendizaje de ellos hasta acabar reflexionando sobre cómo y por qué las han realizado.

Dicho modelo dinámico y abierto permite al estudiante a ser consciente de su aprendizaje y conocerse a sí mismo, o sea, saber quién es, qué puede ofrecer a partir de lo que tiene y qué hacer para alcanzar sus propósitos tal como Figueras *et al* (2011, 97) apunta que:

(...) el alumno desarrolla la capacidad de organizar su proceso de aprendizaje y se convierte en autónomo de manera intencionada, consciente y

explícitamente, hecho que implica la responsabilidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje, de identificar sus necesidades y de colaborar con el profesor durante el proceso.

Al respecto, Estaire y Zanón (1990, 416) citan a Breen, quien sugiere que la planificación de la clase se va modificando a medida que se trabajan las actividades, las cuales se organizan y articulan a partir de las siguientes preguntas: “Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico”.

Si nos basamos en diseñar actividades centradas en la experiencia del alumno se activará la concentración de éste en la tarea en cuestión tal como Brophy (2004, 23) nos comenta “*experience classroom activities as meaningful and worthwhile, and to try to get the intended learning benefits from them*”. Entonces la realización de actividades amenas y con significado personal constituye un elemento importante para el desarrollo de la motivación; así lo confirman varias investigaciones sobre motivación y actividades, como la de Bernard (2010, 8) quien resume que “*interest might be triggered through a fun activity or personally-meaningful connection to content*”.

5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo dentro del aula porque trata de explicar el rol que juega la motivación en el proceso pedagógico al considerarse uno de los factores determinantes en la relación entre alumnado, profesorado y currículo. Por esta razón, este tipo de

investigación en el aula se enmarca en la investigación-acción cuya finalidad es reflexionar sobre la enseñanza para diagnosticar y resolver los problemas específicos de cada situación.

Procedimiento

Procedemos ahora a describir el método de investigación que consideramos más adecuado a nuestro estudio y optamos por un enfoque ecléctico porque, según Madrid (2001, 17), “recurre a procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos para controlar las variables, es decir, combina los datos objetivos con otros más subjetivos que son necesarios para matizar y describir aspectos de la realidad que son muy difíciles de cuantificar”. Al adoptar este enfoque, se emplean técnicas de ambos métodos para recoger y analizar los datos obtenidos. Entre las técnicas a utilizar, en el ámbito de la metodología cuantitativa recurrimos al cuestionario mientras que en la metodología cualitativa nos inclinamos por la entrevista.

Muestra

La experiencia de nuestra investigación se ha realizado en las aulas de lengua y cultura española de la entidad sin ánimo de lucro ‘Melilla Acoge’ constituida hace veinte años aproximadamente. Dicha asociación nació con el objetivo de poder atender las necesidades de uno de los sectores más vulnerables de la población melillense ofreciendo diversos servicios: sociales,

jurídicos, educativos, etc. Para cumplir su objetivo cuenta, en la actualidad, tanto con personal contratado como voluntarios, entre los cuales cabe destacar profesionales cualificados, como abogados, psicólogos, trabajadores sociales, maestros, integradores sociales.

Dentro de las actividades que la organización lleva a cabo está la enseñanza del español a inmigrantes de la cual se han beneficiado ciento cincuenta personas a lo largo de este año y la demanda va en aumento. Para impartir los cursos de español la entidad dispone solamente de cinco monitores, dos de los cuales tienen la licenciatura en psicopedagogía con cierta formación en didáctica del español como lengua extranjera y varios años de experiencia docente; mientras el resto, que actúan de apoyo, tienen la diplomatura en trabajo social o el grado superior en integración social.

Durante el presente curso académico se han organizado las clases en dos días por semana en horario de mañana o tarde con una duración de una hora y se dividen en seis niveles: básico I-II (alfabetización), intermedio I-II (iniciación a la lectura) y avanzado I-II (corresponde al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)). La muestra escogida corresponde a dos grupos, uno de nivel avanzado I y otro de nivel avanzado II. Cada grupo se compone de unas quince alumnas con edades comprendidas entre los dieciocho y sesenta años; en su mayoría son de nacionalidad marroquí, residentes en Melilla, son bilingües tamazight-árabe, pertenecen a familias de un poder adquisitivo bajo y trabajan como empleadas de hogar o son amas de casa.

Ambos grupos comparten la misma profesora y la misma franja horaria (11:30 – 12:30) pero difieren en los días de la semana, en el caso de Avanzado I son lunes y miércoles mientras que en Avanzado II son martes y jueves. Con respecto a la programación del nivel avanzado se ha planificado en torno a los siguientes contenidos temáticos: presentación, clase, casa, familia, alimentación, calle y tiendas, cuerpo humano y el médico. Por último, en cuanto al manual que usan para este nivel, nos han informado que no siguen un manual específico pero que en circunstancias puntuales suelen consultar el manual *Español 2000*.

Instrumentos de recolección de datos

En el estudio empírico, las preguntas tanto de los cuestionarios como de la entrevistase han basado en las del trabajo de investigación de Guerrero (2013) con pequeñas modificaciones para adecuarlos al contexto. Sus cuestionarios son una adaptación de los elaborados por Margueratt (2007) para su trabajo que aborda la relación existente entre el diseño de materiales y la motivación de los estudiantes.

Se han diseñado dos cuestionarios con estructuras similares, inicial y final², pero la diferencia radica que en el cuestionario final se han añadido dos preguntas más en la segunda parte y se ha suprimido la última parte. La primera parte de ambos cuestionarios consta de diez ítems que tratan, por un lado, la motivación hacia las actividades de la sesión centrada tanto

2 Véase adjunto 1.

en la actuación del alumnado (2, 4, 6, 7, 10) como en la opinión de éstos sobre el contenido de las actividades (8, 9); por otro, investigan el vínculo afectivo hacia la lengua meta (3) y la valoración general de la sesión (1, 5). Aquí, los participantes han de contestar a los ítems dentro de una escala del 5 al 0 en función de su criterio personal, donde 5 indica totalmente de acuerdo y 1 completamente en desacuerdo mientras que las puntuaciones 3 y 0 denotan neutralidad o desconocimiento ante la cuestión formulada, respectivamente. La segunda parte incluye una serie de preguntas abiertas para que el alumnado expresara su opinión hacia el desarrollo de la sesión en su conjunto. La tercera parte del cuestionario inicial corresponde a una tabla con un repertorio de actividades que se pueden realizar en clase para así conocer las preferencias del alumnado en cuanto a las mismas.

Otro de los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado es la entrevista³ que consiste en realizar varias preguntas semiabiertas relacionadas con las impresiones de la docente de español sobre los posibles cambios o modificaciones que pueden ocurrir en el aula tras implantar este tipo de actividades.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este estudio han participado dieciocho alumnas, siete de avanzado I y once de avanzado II, y hemos necesitado dos sesiones para cada grupo. Con el objetivo de comparar el grado de motivación de las alumnas hacia

³ Véase adjunto 2.

las actividades de clase tanto de la primera como de la segunda sesión, se han pasado dos cuestionarios en el tramo final de ambas sesiones. Durante la primera sesión, siguiendo la programación, se han hecho actividades de presentación ya que en esa misma semana habían empezado las clases mientras que en la segunda sesión se han llevado a cabo las siguientes actividades propuestas por nosotros:

Estas actividades pretendían fomentar la interacción entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado, potenciar el uso de la lengua meta, compartir experiencias personales, hablar sobre si mismo, conocer mejor a los demás compañeros, aprender a trabajar en grupo, consolidar las relaciones interpersonales y sobre todo, crear un ambiente de confianza.

La primera actividad que hemos realizado se denomina “Bombero, salve mi...” (*Fireman, save my...*) adaptada de Moskowitz (1978) cuya duración rondaba en torno a los diez minutos. Para explicar la dinámica de la actividad pedimos a dos alumnas voluntarias que una de ellas hiciera el papel de bombero y la otra, el papel de la propietaria de la vivienda que ardía en llamas. Tras la puesta en escena, el grupo-clase se organizó en parejas y tenían que imaginarse que después de salir de clase se iban a encontrar la casa o el piso en llamas, aunque por suerte sus familiares estarían a salvo. Al llegar a casa, uno de los bomberos, que fue a sofocar el incendio, se asomaría de la ventana y le diría que solo puede salvar un objeto antes de que todo se quemara. Cuentan al compañero cuál sería ese objeto que elegirían y por qué. Una vez finalizada la conversación se intercambiaban las parejas y así sucesivamente.

La segunda actividad se titula “Hablando de mí”⁴ y se ha extraído del libro *Seeds of confidence* de De Andrés y Arnold (2009). Se trataba de un juego de mesa con una duración de veinte minutos aproximadamente en el que jugaban entre tres o cuatro personas donde cada alumna tiraba una moneda y si tocaba cara movía la ficha a la casilla siguiente del tablero y si tocaba cruz la movía dos casillas y en la casilla que tocaba ponía de lo que tenía hablar, siempre un tema relacionado, de alguna manera, con ella.

Para acabar la sesión hicimos la última actividad de “Verdadero-falso” que es una adaptación de la actividad *True or False* que se ha extraído también del libro *Seeds of confidence* de De Andrés y Arnold (2009). Esta actividad, que ha durado entre cinco y diez minutos, consistía en que las alumnas distribuidas en grupos de tres o cuatro miembros escribieran cada una de ellas en una hoja en blanco tres enunciados que nos informasen sobre aspectos o hechos acerca de su vida personal. Los enunciados podían ser reales o inventados. Luego, cada miembro del grupo leía los enunciados en voz alta para que los otros miembros adivinasen si eran cierto o no. En caso de que la respuesta fuera verdadera se levantaría la tarjeta verde y si fuera falsa se levantaría la roja además de justificar su respuesta. A modo de ejemplo, la profesora anotó en la pizarra tres posibles hechos sobre su vida y que las alumnas desconocían por completo así que éstas tenían que contestar si creían que eran verdad o mentira y argumentarlo.

4 Véase adjunto 3.

Antes de esbozar el análisis de la recopilación de la información recogida de cada apartado del cuestionario y sus respectivos comentarios es importante tener en cuenta que para la mayoría de las alumnas era la primera vez que realizaban un cuestionario, y aunque sepan español, desconocen por completo su procedimiento así que la profesora estuvo en todo momento ayudándolas por si acaso surgían dudas.

Tras analizar el primer apartado⁵ de los cuestionarios de sendos grupos, se observa que a las alumnas les encanta hablar en español, especialmente, si es sobre si mismas y su entorno personal tal como se ilustra en los cuatro primeros ítems de la tabla de resultados. Las actividades planteadas en la segunda sesión han provocado que se despierte su interés y curiosidad por las mismas, lo cual ha repercutido positivamente en el desarrollo de la clase. Este tipo de actividades han hecho incrementar su participación activamente, a expresar sus ideas y a compartir sus experiencias. Por consiguiente, la mayoría de ellas creen que los contenidos de clase responden a sus necesidades y estarían dispuestas a volver a hacer actividades de este estilo. A *grosso* modo, consideramos que los resultados obtenidos en ambos cuestionarios no son muy dispares lo que nos indica que las alumnas suelen realizar actividades parecidas a éstas en clase y, por lo tanto, ya les resulta familiar.

En cuanto al segundo apartado del cuestionario inicial, la mayoría de las alumnas de avanzado I se han limitado a contestar que se sienten bien en

5 Véase adjuntos 4 y 5.

clase y que la actividad que más les ha gustado es “Busco a alguien” similar a la actividad propuesta en la segunda sesión “Hablando de mí”. De igual manera han reaccionado el grupo de Avanzado II, muchas no han contestado este apartado o su respuesta se ha reducido a escribir solo “me he sentido bien”; en cambio, quienes han respondido nos han dicho que la obra de teatro ha sido interesante, sobre todo la secuencia de la historia que relata los recuerdos personales de la niñez de los personajes. Entre los aspectos a mejorar en el aula, han citado aprender la conjugación de los verbos, resumir textos y escribir relatos cortos.

Con respecto a las respuestas de las preguntas del segundo apartado del cuestionario final, se deduce que tanto las alumnas de avanzado I como de avanzado II se han sentido más entusiasmadas y contentas en la segunda sesión que habitualmente porque han conversado más en español y les ha permitido hablar de si mismas y conocerse. Todas se han decantado por la actividad “Hablando de mí” y algunas de ellas la describen como una actividad fenomenal. Otro dato que llama la atención es que no se aprecia tanta diferencia entre las clases que imparte la profesora normalmente y la clase en la cual hemos incorporado estas actividades porque dicen que la docente suele elaborar actividades del mismo tipo.

El último apartado⁶ del cuestionario inicial corresponde a las tareas que más les gusta hacer a las alumnas en el aula; todas las alumnas de avanzado I y avanzado II desean conversar en español antes que cualquier

6 Véase adjunto 6.

otra cosa, después casi todas las de avanzado I se inclinan por las actividades cotidianas de clase como escribir redacciones, ejercicios de gramática y, en menor medida, lecturas y ver vídeos. En cambio, la amplia mayoría de las alumnas de avanzado II prefieren escuchar canciones, trabajar en grupo y ver películas, y más de la mitad optan por las actividades que normalmente se hacen en clase como redactar, ejercicios gramaticales y leer textos. Por último, a menos de la mitad de las estudiantes de avanzado I les agrada realizar actividades en grupo, juegos, escuchar canciones y CD del libro e incluso algunas les gustaría hacer dictados. Con respecto al grupo de avanzado II, cerca de la mitad de las alumnas eligen juegos y escuchar el CD del libro. Por cierto, varias de ellas añaden hacer dictados y representaciones teatrales.

Después de finalizar la segunda sesión, entrevistamos a la profesora y nos informó que la actividad con la cual habían disfrutado más las alumnas fue “Hablando de mí” y que ella ya había trabajado en clase una actividad similar conocida como “Busco a alguien”. Por el contrario, la actividad que les había resultado más difícil fue la de “verdadero o falso” ya que no habían entendido bien los conceptos. También nos comentó que haber realizado este tipo de actividades a principio de curso fue muy positivo porque había coincidido con la primera unidad didáctica de la programación que trataba el tema de las presentaciones. Además, nos afirmó que con estas actividades había habido mayor participación y buena aceptación, habían hablado más, habían mostrado más interés, habían compartido experiencias y se habían conocido mejor.

7. CONCLUSIÓN

Esta investigación que versa sobre el papel motivador de las actividades en el proceso de enseñanza del español a alumnos inmigrantes mayores de edad residentes en Melilla nos ha inducido a entender que el aprendizaje de una lengua nueva se podría asimilar como la construcción de una nueva vivienda por varias razones, entre las cuales cabe destacar:

- Ambas acciones suelen ser tareas arduas y complicadas que implican mucho tiempo y requieren esfuerzo y persistencia.
- Si se toma la decisión de emprender cualquiera de estas dos acciones el sujeto se compromete a hacerlas bien y a supervisar el proceso constantemente.
- Cuando el individuo se dispone a construir su vivienda se informa o cerciora del tipo de material que va a usar y la cantidad que necesita, por ejemplo, de ladrillo, cemento, arena, hierro, azulejos, madera y un sinnúmero de cosas. Otro tanto ocurre con el aprendizaje de idiomas en el aula comporta conocer los materiales y/o recursos que se van a utilizar como el plan curricular, la programación didáctica, la metodología, los manuales académicos y las actividades.
- Varios actores intervienen en estas dos acciones, aunque los protagonistas son: por una parte, el profesor y el arquitecto que se encargan de planificar el trabajo y, por otra, el alumno y el propietario de la vivienda que van a disfrutar del resultado.
- Al ejecutarlas se busca obtener los mejores resultados.

- Una vez ejecutadas o concluidas dichas acciones, el individuo se siente orgulloso o recompensado siempre que las haya realizado satisfactoriamente.

Entre las posibles mejoras en la investigación sugerimos incluir una serie de sesiones de observación en el aula para contrastar la información extraída de los cuestionarios y de la entrevista; por ende, obtener resultados más precisos. Después de concluir el presente estudio consideramos que este trabajo nos ha abierto otros posibles futuros campos o líneas de investigación, como conocer de primera mano la realidad de los centros que imparten español como lengua extranjera en esta ciudad, analizar los manuales empleados en dichos centros, explicar el origen y las causas de la idea de que enseñar español en Melilla es igual a alfabetizar ya que la mayoría de los cursos ofertados solo comprenden hasta el nivel A2 y, por último, sería interesante comprobar si se potencia el aprendizaje autónomo en el aula y describir el estilo de aprendizaje, la autoimagen de los aprendices de español que acuden a estos centros de enseñanza y medir su nivel de autoestima.

8. ADJUNTOS

Adjunto 1

Cuestionario inicial

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor expresa lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo tienes que poner tu opinión.

- 5 Muy de acuerdo
- 4 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 1 Muy en desacuerdo
- 0 No sé

1. Me han gustado las actividades que hemos hecho hoy.
5 4 3 2 1 0
2. Hoy he hablado español en clase más de lo que hablo normalmente.
5 4 3 2 1 0
3. Me siento bien cuando hablo en español.
5 4 3 2 1 0
4. Me gusta cuando hablamos sobre nosotros mismos y nuestras experiencias.
5 4 3 2 1 0
5. Me gustaría repetir actividades como las que hemos hecho hoy.
5 4 3 2 1 0
6. He trabajado con interés en la clase de hoy.
5 4 3 2 1 0
7. He participado de forma activa en clase hoy.
5 4 3 2 1 0

8. El contenido de la clase de hoy tiene que ver con mis intereses.

5 4 3 2 1 0

9. Las actividades de hoy han despertado mi curiosidad.

5 4 3 2 1 0

10. Hoy he podido expresar mis propias ideas o compartir mis experiencias.

5 4 3 2 1 0

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te has sentido hoy en clase?
2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?
3. Si pudieras hacer algún cambio, ¿qué harías diferente?

Indica si te gusta hacer estas actividades en la clase de español:

	Mucho	Algo	Nada
Juegos			
Escribir redacciones			
Ejercicios de gramática			
Lecturas			
Conversar en español			
Escuchar los CD del libro			
Hacer actividades en grupo			

	Mucho	Algo	Nada
Escuchar canciones			
Ver vídeos			
Otra (¿Cuál?)			

MUCHAS GRACIAS

Cuestionario final

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor expresa lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo tienes que poner tu opinión.

- 5 Muy de acuerdo
- 4 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 1 Muy en desacuerdo
- 0 No sé

1. Me han gustado las actividades que hemos hecho hoy.

5 4 3 2 1 0

2. Hoy he hablado español en clase más de lo que hablo normalmente.

5 4 3 2 1 0

3. Me siento bien cuando hablo en español.
- 5 4 3 2 1 0
4. Me gusta cuando hablamos sobre nosotros mismos y nuestras experiencias.
- 5 4 3 2 1 0
5. Me gustaría repetir actividades como las que hemos hecho hoy.
- 5 4 3 2 1 0
6. He trabajado con interés en la clase de hoy.
- 5 4 3 2 1 0
7. He participado de forma activa en clase hoy.
- 5 4 3 2 1 0
8. El contenido de la clase de hoy tiene que ver con mis intereses.
- 5 4 3 2 1 0
9. Las actividades de hoy han despertado mi curiosidad.
- 5 4 3 2 1 0
10. Hoy he podido expresar mis propias ideas o compartir mis experiencias.
- 5 4 3 2 1 0

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te has sentido hoy en clase?
2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?
3. Si pudieras hacer algún cambio, ¿qué harías diferente?

4. ¿Qué he aprendido hoy en clase?
5. Por favor, compara la clase de hoy con la clase del lunes pasado o las clases de otros días.

MUCHAS GRACIAS


Adjunto 2

Entrevista a la profesora

Preguntas formuladas a la profesora:

1. ¿Ha notado algún cambio de actitud (participación, predisposición, atención, etc.) por parte de los alumnos en esta sesión?
2. ¿Cómo ha visto la acogida de las nuevas actividades?
3. ¿Han hecho los alumnos algún comentario con respecto a la sesión de hoy?
4. ¿Han encontrado algún tipo de dificultad durante el desarrollo de alguna de las actividades? Si es así, ¿podría decirme cuál cree que ha sido el motivo?

Adjunto 3



Me llamo

Cuando tengo tiempo libre, yo

Algo que hago bien

Algo que me gusta

Soy un(a) buen(a) amigo(a) porque



EL COMIENZO	Una persona que me ha ayudado	Una cosa que quisiera aprender	Una cosa que puedo hacer bien	Como me siento hoy
Una buena experiencia que he tenido esta semana	Una meta que tengo	Algo que me hace feliz	Alguien a quien admiro	Una vez que ayudé a alguien
Un valor que es importante para mí	Un @ amigo(a)	Estoy agradecid(a) por	Un objeto en mi casa que es especial para mí	Un lugar especial
Una palabra que me gusta mucho en español	Un recuerdo agradable	Algo que he aprendido esta semana	Una canción que me gusta mucho	Una vez que alguien me ayudó
Alguien de mi familia	Algo que espero hacer el año que viene	Una sorpresa que recibí	Un bonito regalo que me han dado	LA META

de Andrés y Arnold
 Series of Confidence
 Teaching Languages SCEL

Adjunto 4

Cuestionario inicial												
	Avanzado I						Avanzado II					
	MA	A	NA-ND	D	MD	NS	MA	A	NA-ND	D	MD	NS
1	43%	57%					46%	36%	9%	9%		
2	29%	42%	29%				36.5%	36.5%	9%	9%		9%
3	57%	29%				14%	63%	37%				
4	29%	14%	29%	14%		14%	45.5%	45.5%				9%
5	14%	43%	29%	14%			9%	36.5%	45.5%			9%
6	57%	43%					73%	9%		9%		9%
7	14%	58%	14%			14%	27%	37%	27%			9%
8	29%	57%	14%				45.5%	36.5%			9%	9%
9	43%	29%	14%			14%	55%	18%	18%	9%		
10	57%	43%					18%	55%	18%			9%
Tabla de resultados												

Se ilustran los resultados obtenidos en porcentajes de la primera parte del cuestionario inicial donde las iniciales utilizadas como MA equivalen a (muy de acuerdo), A (de acuerdo), NA-ND (ni de acuerdo ni en desacuerdo), D (en desacuerdo), MD (muy en desacuerdo), NS (no sabe):

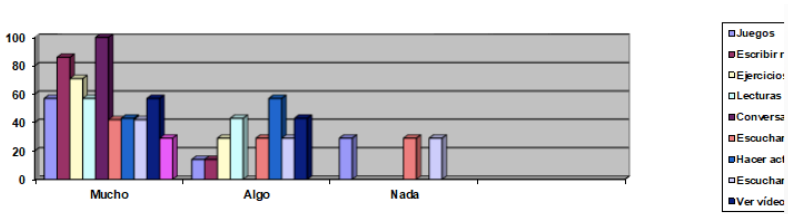
Adjunto 5

Se ilustran los resultados obtenidos en porcentajes de la primera parte del cuestionario final donde las iniciales utilizadas como MA equivalen a (muy de acuerdo), A (de acuerdo), NA-ND (ni de acuerdo ni en desacuerdo), D (en desacuerdo), MD (muy en desacuerdo), NS (no sabe):

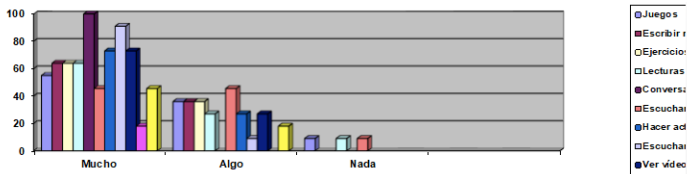
Cuestionario final												
	Avanzado I						Avanzado II					
	MA	A	NA-ND	D	MD	NS	MA	A	NA-ND	D	MD	NS
1	71%	29%					55%	36%				9%
2	42%	29%				29%	28%	9%			45%	18%
3	29%	57%				14%	73%	27%				
4	43%	43%	14%				45%	55%				
5	14%	29%	29%	14%		14%	36.5%	45.5%		9%		9%
6	43%	57%					73%	18%	9%			
7	14%	72%	14%				45.5%	36.5%	9%			9%
8	14%	72%	14%				18%	64%	9%			9%
9	14%	44%	14%	14%		14%	36.5%	45.5%	9%			9%
10	57%	29%	14%				27%	64%				9%
Tabla de resultados												

Adjunto 6

Se representa mediante gráficos los resultados obtenidos en el último apartado del cuestionario inicial.



Avanzado I



Avanzado II

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernard, Jackyn. *Motivation in Foreign Language Learning: The Relationship between Classroom Activities, Motivation, and Outcomes in a University Language-Learning Environment* [en línea]. [Tesis para optar al título de doctor, Facultad de Ciencias Sociales, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Estados Unidos], 2010. Disponible en Web: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=hsshonors> [Consulta: 1 agosto 2013]

Brophy, Jere. *Motivating students to learn*, 2ª ed., New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2004.

Cabrera Montesdeoca, Carmen Delia. *La alfabetización de inmigrantes adultos en*

- ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos* [en línea]. [Trabajo Fin de Máster, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria], 2012. Disponible en Web: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Carmen-Delia-Cabrera.html> [Consulta: 8 agosto 2013]
- Cano Moreno, Jorge. “Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante” en *Experiencias interculturales en Melilla: VIII curso de intercultural de SATE-STE*s. [Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla (25 de octubre al 11 de noviembre de 2004)], Melilla, 2005, 123-136.
- Castaño Lara, Ana Isabel. “Atención al alumnado inmigrante en la educación secundaria obligatoria” en *Aulas interculturales: XIII Curso de Intercultural de SATE-STE*s. [Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla (16 de octubre al 13 de noviembre de 2008)], Melilla, 2009, 47-66.
- CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* [en línea], 2005. Disponible en Web: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1425> [Consulta: 1 septiembre 2013]
- De Andrés, Verónica y Arnold, Jane. *Seeds of Confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*, Austria, Helbling Languages, 2009.
- De La Fuente Arias, Jesús. “Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta”. *Escritos de psicología*, 2002, 6, 72-84.
- Dörnyei, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language classroom*, New York, Cambridge University Press, 2001.
- Estaire, Sheila y Zanón, Jesús. “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español” [en línea]. En *III Jornadas Internacionales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera* [Las Navas del Marqués, España]: Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, 1990, 410-418. Disponible en Web: <http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf> [Consulta: 15 agosto 2013]

- Figueras Casanovas, Neus, Mingarro Muñoz, Plácida y Puig Soler, Fuensanta. “La secuencia didáctica: concreción y planificación de una clase”, en *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona y Horsori, 2011, 91-111.
- García Parejo, Isabel. “Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas” en *Carabela*, 2003, 53, 45-64.
- Guerrero España, Angela. El papel de los materiales en la motivación del alumnado de segundas lenguas [en línea], 2013. [Trabajo Fin de Máster, Facultad de filología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España][Consulta: 14 julio 2013].
- Knowles, Malcolm S. *et al. Andragogía: el aprendizaje de los adultos*, México, Oxford University Press, 2001.
- Lorenzo, Francisco José. “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE.)*, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), Madrid, SGEL, 2004, 305-328.
- Llamas Sánchez, Rocío *et al. Plan Estratégico de Melilla* [en línea], 2007. Disponible en Web: http://planestrategicomelilla.net/f12_02.htm [Consulta: 22 mayo 2013]
- Madrid, Daniel. “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”, en *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.), Almería, Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones, 2001, 11-45.
- Margueratt, Dennis. *Improving learner motivation through enhanced instructional design* [en línea], 2007. [Trabajo Fin de Máster, Athabasca University]. Disponible en Web: <http://dtpr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=MDE/dennismarguerattThesis.pdf> [Consulta: 1 septiembre 2013]
- Marins de Andrade, Paulo Roberto. “Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños” en *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2010, 14, 141-160.

- Martín Peris, Ernesto. Diccionario de términos clave de ELE. Catálogo [en línea] de la biblioteca, 2008. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activaprendizaje.htm [Consulta: 6 septiembre 2013]
- Mesa Franco, María del Carmen y Sánchez Fernández, Sebastián. *Educación y situaciones bilingües en contexto multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, CIDE [Centro de Investigación y Documentación Educativa], 1996.
- Minera Reyna, Luz Emilia. “El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera” [en línea]. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2010, 19, 5. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2010/segunda.html> [Consulta: 6 septiembre 2013]
- Moskowitz, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Boston, Heinle&Heinle, 1978.
- Real Academia Española. Catálogo [en línea]: *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/> [Consulta: 6 septiembre 2013]
- Sánchez Suárez, María Ángeles. “Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight”, en *Aldaba* [revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla], 29, 2003, 189-236.
- Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, 1999.
- VV.AA. *Manifiesto de Santander* [en línea], 2004. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm [Consulta: 13 septiembre 2013]

Construções pronominais: comparação entre a escrita de alunos bolivianos e a de alunos brasileiros

Renie Robim

Recebido em: 31 de agosto de 2019
Aceito em: 26 de outubro de 2019

Mestre em Letras pela
Universidade de São Paulo
(USP). Atualmente é docente
de ensino superior e médio no
Instituto Federal do Rio Grande
do Sul (IFRS), campus Restinga
(Porto Alegre).
Contato: [renie.robim@restinga.
ifs.edu.br](mailto:renie.robim@restinga.ifs.edu.br)
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Bolívia; Imigração;
 Construções Pronominais;
 Estudos comparados entre
 Espanhol e Português
 Brasileiro.

Resumo: Este artigo se fundamenta nos estudos comparados entre o espanhol e o português brasileiro, realizados a partir de diversos referenciais teóricos que têm em comum focalizar o funcionamento dessas línguas. Apresentamos um estudo comparativo de produções escritas por alunos bolivianos ou descendentes de primeira geração e por alunos brasileiros. Nossa pesquisa buscou responder à seguinte indagação: em torno de quais construções em variação no português brasileiro podemos localizar tendências que diferenciem, na escrita, os estudantes bolivianos ou filhos de bolivianos dos estudantes brasileiros que não têm contato com o espanhol no seu entorno familiar? Em nossas análises aparecem como produtivas as construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto. Dentro dessas construções, duas modalidades apresentaram disparidades entre os dois grupos: (i) a diferença quantitativa na aparição do clítico “se”; e (ii) a diferença de frequência nas ocorrências para 2 verbos em seus usos pronominais: “perder-se” e “sentir-se”.

KEYWORDS: Bolivia;
 Immigration; Pronominal
 Constructions; Comparative
 studies between Spanish and
 Brazilian Portuguese.

Abstract: This article builds upon the comparative studies between Spanish and Brazilian Portuguese conducted from different theoretical references, all of which focus on how languages work. Our research presents a comparative study of the written textual productions of Bolivian students and of Brazilian students. Our research has sought to answer this inquiry: What are the constructions in variation in Brazilian Portuguese in which we can find tendencies which differentiate, in writing, Bolivian students or children of Bolivian immigrants from Brazilian students who have no contact with the Spanish language at home? In the analyses we have conducted we have deemed significant the pronominal constructions in which the clitics are neither direct nor in direct objects. Among these constructions, two modalities have presented disparities between the two groups: (i) the quantitative difference in the occurrence of the clitic “se”; and (ii) the difference of the frequency of the occurrences for 2 verbs in their pronominal uses: “perder-se” and “sentir-se”.

INTRODUÇÃO

Este artigo¹ reflete parte da minha experiência com a prática docente. Ao iniciar a minha experiência como docente em uma sala onde havia um número significativo de alunos bolivianos e descendentes, me deparei com uma realidade bastante instigante que me levou a refletir sobre como entender os fenômenos linguísticos presentes nos textos escritos por esses alunos tanto em espanhol como em português. Me dei conta, então, da importância de examinar alguns fenômenos resultantes do contato entre o Espanhol (doravante E) e o Português Brasileiro (doravante PB).

É notável, nos dias atuais, uma grande presença da comunidade boliviana nas salas de aulas das escolas públicas municipais de São Paulo. Isso gera diversos tipos de fenômenos linguísticos de contato entre o E e o PB. Diante disso, decidimos buscar uma resposta para a seguinte pergunta: em torno de quais construções que se encontram em variação no PB podemos localizar tendências que diferenciem, na escrita, os estudantes bolivianos ou filhos de bolivianos dos estudantes brasileiros que não têm contato com o espanhol no seu entorno familiar? Nesse artigo nos propomos a localizar e descrever algumas dessas construções.

Nossa investigação se situa no campo dos estudos comparados, levando em consideração a seguinte especificidade: compararemos apenas textos em PB escritos por estudantes bolivianos e descendentes de primeira geração com textos de estudantes brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica.

1 As discussões presentes neste artigo fazem parte da dissertação defendida pelo próprio autor.

Algumas perguntas nortearam os primeiros passos deste estudo: (i) quais aspectos do E poderiam insinuar-se nos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração? (ii) em que aspectos sintáticos, os textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração se diferenciariam dos textos dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica?

Nas observações que realizamos em um corpus de 200 produções textuais, apareceram como produtivas as construções pronominais não transitivas e as transitivas nas quais não é atribuível ao clítico a função de objeto. Nessas construções, dois aspectos nos chamaram a atenção: (i) a diferença quantitativa na aparição do clítico “se” entre os dois grupos investigados; e (ii) a diferença de frequência nas ocorrências para 4 verbos em seus usos pronominais: “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”. Excluímos das análises as ocorrências no corpus de construções pronominais reflexivas, por exemplo “me vi no espelho”, ou recíprocas, como “nos conhecemos na escola”, já que podem ser consideradas transitivas, nas quais os clíticos funcionam como objetos diretos.

Há poucos estudos sobre fenômenos linguísticos relacionados à imigração boliviana. São raros os projetos que investigam o contato entre o E e o PB nos registros escritos dos alunos em escolas². Portanto, corre-se o risco de que, em alguns anos, já não haja pistas de como se deu o processo de aquisição do português por esses migrantes ou pelas novas gerações dentro

2 Um dos trabalhos encontrados foi a dissertação de mestrado de Mandalá (2015). A autora analisa algumas marcas de registros escritos de alunos bolivianos em uma sala de aula mista de uma escola pública do bairro do Canindé em São Paulo.

dessa migração. Uma vez que essas gerações estão expostas, na escola, a uma educação linguística que tem o português como centro, e, na convivência com seus pares brasileiros, a um português de uso praticamente generalizado fora da comunidade imigrante, é esperado que os fenômenos transicionais sejam muito instáveis.

Este artigo incorpora, em uma modalidade descritiva, os resultados de estudos comparados entre o PB e o E realizados a partir de diversos referenciais teóricos que têm em comum focalizar o funcionamento das referidas línguas. Também teremos como referência estudos específicos sobre cada uma das duas línguas, geralmente de base gerativa e/ou funcionalista, mas que aqui consideraremos apenas no seu aspecto descritivo, sem vincular-nos a algum desses modelos explicativos. Para contextualizar a situação de contato e para definir metodologias e procedimentos, usaremos o referencial dos estudos sociolinguísticos.

Como objetivo geral, pretendemos investigar os fenômenos a partir de um trabalho de análise descritiva, estabelecendo laços com estudos comparados já desenvolvidos e com estudos descritivos sobre cada uma das duas línguas. Discutimos os resultados a partir desses estudos comparados e utilizamos também saberes próprios das pesquisas em relação às línguas em contato.

A partir de uma amostra de produções textuais de alunos da rede municipal de São Paulo, compararemos produções escritas de estudantes bolivianos e descendentes de primeira geração com as de estudantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Pretendemos, portanto, como objetivos específicos, comparar, descrever e analisar os fenômenos linguísticos observados.

Em relação às construções pronominais em que o clítico não é objeto, nossa hipótese era de que seriam mais produzidas pelos estudantes bolivianos ou descendentes de primeira geração do que pelos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica; tal suposição foi confirmada pelos dados do corpus. Também tínhamos como hipótese que os alunos oriundos da comunidade boliviana usariam uma maior quantidade de verbos pronominais, sobretudo com o clítico de terceira pessoa “se”, o que também foi confirmado.

A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA NO BRASIL E SUA PRESENÇA NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO

O fluxo migratório boliviano cresceu consideravelmente a partir da década de 1980. Isso se expressa diretamente na composição das salas de aula das escolas públicas de São Paulo: os bolivianos já são majoritários entre os estudantes estrangeiros matriculados na rede de ensino oficial da capital paulista³. Categorizamos, portanto, este contingente falante de espanhol imerso em uma comunidade falante de português brasileiro como uma minoria linguística.

Segundo Niehoff (2014, 35), a segregação socioeconômica que caracteriza os espaços urbanos de São Paulo age diretamente sobre a vida individual dos que aqui residem, definindo, assim, dois eixos de estratificação social: por um lado, os bolivianos originários de uma classe social mais abastada e com formação em nível superior; por outro, em um número muito maior, os

3 Dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aumento-de-alunos-estrangeiros-na-rede-aumentou-14-vezes>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

bolivianos trabalhadores das indústrias têxteis que vivem, em sua maioria, afastados do centro da cidade e dispendo de pouco tempo para as atividades culturais, sociais e lúdicas. São os filhos desses trabalhadores que estudam nas escolas públicas de São Paulo e que terão seus registros discursivos escritos analisados em comparação com alunos brasileiros sem nenhum tipo de ascendência hispânica.

Abaixo, apresentamos dados sobre os alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais de São Paulo⁴.

Quadro 1: Dados dos alunos estrangeiros nas escolas municipais de São Paulo em 2015

Dados dos alunos estrangeiros nas escolas municipais de São Paulo em 2015⁵	
População do município de SP	11.253.503 habitantes ⁶
Estrangeiros nas escolas municipais de SP	3.772 alunos
Bolivianos nas escolas municipais de SP	2.618 alunos
Total de matrículas na rede municipal de SP	971.028 alunos
Porcentagem de alunos bolivianos em relação aos alunos estrangeiros	69,4%
Porcentagem de alunos bolivianos em relação ao total de matrículas	0,27%

4 Segundo o jornal *O Estado de S. Paulo* de 19 de março de 2017, nos últimos cinco anos, o número de estudantes estrangeiros aumentou 71% na rede municipal (de 2.419 alunos matriculados em 2012 para 4.136 alunos em 2016) e 20% na estadual (de 4.513 em 2012 para 5.429 no ano passado). Já a formação de professores e funcionários das escolas não teve o mesmo incremento.

5 Dados extraídos do sistema EOL (Escola On-line) em julho de 2015.

6 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

A seguir, apresentamos um quadro com os dados detalhados da origem de todos os alunos imigrantes matriculados nas escolas da rede municipal de São Paulo.

Quadro 2: Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015

Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015⁷					
África do Sul	1	Espanha	42	Martinica	6
Alemanha	3	E.U.A	28	México	7
Angola	90	França	2	Moçambique	7
Argentina	115	Grã-Bretanha	1	Nigéria	21
Bangladesh	1	Guiana Francesa	2	Palestina	1
Bélgica	1	Guiné	3	Paquistão	5
Birmânia	2	Guiné Bissau	9	Paraguai	126
Bolívia	2.618	Haiti	64	Peru	92
Burkina Fasso	1	Honduras	6	Portugal	59
Cabo Verde	8	Índia	1	República Dominicana	4
Camarões	2	Inglaterra	3	Romênia	1
Canadá	2	Iraque	3	São Tomé e Príncipe	1
Chile	11	Irlanda	3	Serra Leoa	1
China	12	Itália	10	Síria	30
Colômbia	41	Japão	241	Suíça	2
Congo	41	Líbano	7	Trinidad e Tobago	1
Coréia do Sul	3	Líbia	2	Turquia	1

7 Dados extraídos do sistema EOL (Escola On-line) em julho de 2015.

Quadro 2: (Cont.) Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015

Matrículas de imigrantes na rede municipal de educação de São Paulo em 2015					
Cuba	3	Malawi	1	Uruguai	5
Egito	2	Marrocos	4	Venezuela	4
Equador	9				

Em relação aos dados de 2015, os alunos bolivianos eram mais da metade dos alunos estrangeiros da rede pública municipal, totalizando 69,4 % do número de alunos imigrantes. Ressaltamos também que uma parte dos alunos argentinos são descendentes de bolivianos. Isso porque o fluxo migratório de bolivianos para a Argentina nas décadas de 1970 e 1980 foi alto. Segundo o censo argentino de 2010, o INDEC⁸ (*Instituto Nacional de Estadística y Censos*) contabilizou 345.272 bolivianos vivendo nesse país.

METODOLOGIA UTILIZADA

Nosso estudo é de caráter descritivo e explicativo. Descritivo porque temos como objetivo descrever e comparar alguns fenômenos linguísticos. Para isso, utilizamos técnicas de aplicação de testes, questionário, coleta de dados e observação sistemática, assumindo a forma de levantamento de amostra balanceada. E explicativo porque almejamos apontar alguns fatores que colaboram para a ocorrência dos fenômenos pesquisados, visando contribuir

8 Disponível em: <http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20110905/censo-345272-bolivianos-viven-en-argentina_140558_288597.html>. Acesso em: 27 ago. 2019.

com o desenvolvimento de estudos comparativos entre o E e o PB e propiciar novas perspectivas no campo da pesquisa experimental.

O corpus foi concebido com alunos de três escolas públicas da rede municipal de ensino de São Paulo: EMEFM “Professor Derville Allegretti”, EMEF “Infante Dom Henrique” e EMEF “João Domingues”, todas localizadas na zona norte de São Paulo.

A amostra final e o corpus definitivo foram compostos com bases metodológicas definidas. Montamos uma amostra por agrupamento, selecionando informantes que representassem uma pequena parcela dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. O corpus foi constituído por dois testes que consistiam em duas propostas de produção textual.

Convidamos 100 informantes para que participassem da pesquisa – 50 alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e 50 alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Eles deveriam produzir dois textos. Portanto, como amostra definitiva, temos 100 textos produzidos pelo primeiro grupo e 100 textos pelo segundo grupo, gerando um total de 200 produções textuais.

Todos são maiores de 10 anos, estudantes da rede pública municipal e estão matriculados no ensino fundamental II (EF II) ou médio (EM). A amostra foi balanceada entre os dois grupos, principalmente no que tange à série e à idade, para que não houvesse riscos de compararmos textos de alunos com competências e habilidades na escrita muito diferentes.

Elaboramos um teste para analisar as ocorrências de construções pronominais nos dois grupos da amostra, escolhendo como gênero textual a narração de uma lembrança significativa na vida dos alunos. No caso, pedimos que eles contassem como foi o primeiro dia de aula no ensino fundamental II ou no ensino médio das escolas em que eles estudam ou estudaram; como os colegas os receberam e se houve algum fato marcante. Deveriam dizer se já conheciam a escola e se passaram por dificuldades em se localizar no novo espaço que estavam frequentando. Por fim, poderiam escrever sobre quais assuntos lhes interessaram e se já tinham feito ou precisaram fazer novas amizades na escola. O segundo teste era para aferir o uso dos verbos “ter” e “haver”, mas como não se trata do tema deste artigo, só o utilizaremos para analisar a escrita dos alunos em relação aos usos pronominais.

Além dos fenômenos linguísticos, o enunciado tinha por interesse saber como os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração foram recebidos nas instituições escolares públicas de São Paulo. Essa proposta de escrita também poderia gerar aspectos de *code-switching*⁹, uma vez que os informantes discorreriam sobre algum fato marcante, podendo revelar aspectos de xenofobia ou de qualquer outro tipo de opressão que tenham sofrido pelo fato de serem da comunidade boliviana.

No plano do funcionamento linguístico, cremos que o enunciado dado favorecia a projeção imaginária do locutor como personagem em papéis

9 Segundo Bagno (2017, 8), *code-switching* (ou alternância de códigos) é o termo usado para designar as situações em que falantes alternam entre códigos (línguas ou variedades linguísticas) no curso de uma conversação.

temáticos não agentivos, o que se relaciona à nossa interrogação inicial sobre as ocorrências pronominais.

Todos os 100 informantes produziram um texto respondendo o enunciado abaixo:

Neste texto, você deverá narrar um pequeno momento da sua vida. Conte para a gente como foi a sua primeira semana de aula no ensino fundamental II ou no ensino médio na escola em que você estuda atualmente. Diga como os professores e os colegas te receberam e se aconteceu algum fato marcante. Se já conhecia a escola ou passou por dificuldades em encontrar as salas, os banheiros, o refeitório, etc. Se já tinha algum amigo ou se precisou fazer novas amizades. Por quais assuntos você mais se interessou nessa primeira semana. Tente escrever o máximo que puder, ocupando todas as linhas. Utilize caneta azul ou preta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, explicitaremos os referenciais teóricos e as análises comparativas em relação aos fenômenos linguísticos investigados nas produções textuais dos informantes que participaram da pesquisa: as construções pronominais em que o clítico não é objeto direto e nem indireto.

Observamos um número maior destas construções pronominais, principalmente com o uso do clítico “se”, nos enunciados dos textos dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. O número de ocorrências entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração foi quase o dobro do número de ocorrências entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Essa constatação revelou que, do ponto de vista quantitativo, a tendência é que os alunos bolivianos e descendentes

de primeira geração utilizem com maior frequência estas construções. Uma das explicações para esses fenômenos seria o contato que esses estudantes têm com o E.

Com a amostra definitiva e com o corpus consolidado, observamos que alguns verbos nas construções pronominais em que o clítico não é objeto apresentaram diferenças na taxa de frequência entre os dois grupos (incluindo também o clítico “me”). Este fato chamou a atenção e fez com que procurássemos algumas explicações do ponto de vista qualitativo para a ocorrência desses fenômenos. Os verbos que apresentaram diferença no número de frequência nas construções pronominais em que o clítico não é objeto entre os dois grupos foram “lembrar-se”, “perder-se”, “recordar-se” e “sentir-se”.

Embora nosso trabalho focalize as realizações pronominais nas construções em que o clítico não é objeto, as quais serão, na maioria das vezes, construções intransitivas, também observamos brevemente formas de expressar a intransitividade sem o uso pronominal. Grande parte das construções não pronominais é classificada como inacusativa. Portanto, usamos como fundamentação teórica alguns conhecimentos relativos ao estudo da inacusatividade.

Segundo Mendikoetxea (1999, 1578), no E, mas estendível para outras línguas como o PB, os verbos podem apresentar três tipos de classificação aspectual. A que nos interessa para análise é a seguinte classificação: atividades ou processos que, sendo dinâmicos, não fazem referência ao ponto final da eventualidade (rir, chorar, nadar).

Os verbos pronominais “perder-se” e “sentir-se” encontram-se no âmbito dessa definição. São verbos intransitivos que não fazem referências ao final do processo, possuindo apenas um argumento. Os sujeitos não são agentivos, visto que não há controle por parte do argumento que experiencia a ação, produz ou manifesta a eventualidade que denota o verbo. Já os verbos pronominais “lembrar-se” e “recordar-se” são transitivos, pois possuem dois argumentos. Entretanto, o pronome clítico não é objeto direto e nem indireto. O uso desse clítico, portanto, vai representar o ponto de tensão que há entre as duas línguas que estão sendo comparadas – o E o PB.

Las gramáticas se han referido a verbos como romper en su uso inacusativo como “verbos pronominales” en cuanto que se construyen con se [...] muchos de los verbos que aparecen en construcciones inacusativas entran dentro de la clase de los verbos pronominales (romperse, secarse, agrietarse) [...](Destaques da autora) Mendikoetxea, 1999, 1580)

Concordamos com essa definição sobre as construções inacusativas e utilizaremos esse conceito para as análises comparadas futuras sobre a escrita dos alunos/informantes. O uso do clítico “se” causa um ponto de tensão e assimetria entre as duas línguas. Segundo González (2008, 5), vários estudos mostram que o uso deste “se” no PB vem se perdendo, enquanto no E, o uso do clítico tende a se manter.

Apresentaremos o referencial teórico de acordo com a necessidade das análises das ocorrências das construções pronominais em que o clítico não é objeto na produção escrita dos dois grupos investigados. Portanto, retomaremos alguns aspectos teóricos a respeito da intransitividade que

desencadearão nas teorias sobre a inacusatividade, a (in)ergatividade, e também sobre as construções pronominais em que o clítico não é objeto. Tratamos desse assunto, pois os verbos “perder-se” e “sentir-se”, nas análises das ocorrências, apresentaram um comportamento inacusativo. Já os verbos “lembrar-se” e “recordar-se” apresentaram clíticos que não são objetos diretos e nem, tampouco, indiretos.

A seguir, apresentamos todas as ocorrências de construções pronominais com o clítico “se”, tanto inacusativas quanto transitivas, em que o clítico não é objeto direto e nem indireto nas produções textuais dos dois grupos investigados.

TRANSCRIÇÃO DAS OCORRÊNCIAS

Apresentamos a transcrição das construções em que o clítico “se” não é objeto direto e nem indireto entre os dois grupos pesquisados. Mantivemos a transcrição no original. A letra “a” se refere aos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração e a letra “b” aos alunos brasileiros sem ascendência hispânica.

Entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, que será representado pela letra “a” após o número:

- 1a [...] e nos assistimos um filme sobre Kiricul que *se* tratava de criança pequena [...]
- 2a Quando *se* passaram 3 dias [...]

- 3a [...] e aparece um menino correndo feito um Maluco ele derrubou a professora e acabou **se** ferindo forte.
- 4a [...] tinha uma das minhas amigas que **se** chamava Minerva [...]
- 5a [...] mas **se** passaram dois anos [...]
- 6a [...] e ela **se** mudou de escola de casa [...]
- 7a [...] minha melhor amiga **se** foi [...]
- 8a [...] ela **se** chama jessica.
- 9a [...] às vezes brigamos, mas a gente sempre **se** acerta no final.
- 10a [...] tanto tempo também que já **se** passou.
- 11a [...] pois meus pais **se** esforçam para dar de tudo para mim.
- 12a [...] e o box onde **se** toma banho
- 13a [...] e **se** notava que era uma grande escola.
- 14a [...] ele **se** chamava Rafael.
- 15a [...] Os alunos não **se** importavam muito com a lição dada pelos professores
- 16a [...] Praticamente não **se** aprendia nada por causa dos alunos pela atitude infantil
- 17a [...] todos **se** levam bem na escola

Entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, que será representado pela letra “b” após o número:

- 1b um menino que **se** chama Vinicius
- 2b ele **se** chama Adalberto
- 3b [...] e quando elas não estão lá, a sala **se** torna minha
- 4b [...] em minha casa encontram-**se** 7 cômodos

- 5b [...] o Brasil está tentando ser algo oque ele não é, **se** baseando no sistema de ensino do Canadá
- 6b Mas depois fiquei um pouco decepcionada ao perceber que tem muitas responsabilidades e **se** acostumar com os novos colegas de classe.
- 7b Minha casa **se** encontra no Jardim Antártica Z/N
- 8b [...] Todos muito profissionais e alguns que, atualmente, já **se** aposentaram.
- 9b [...] Quando passei no ensino médio era de **se** esperar que muita coisa muda-se.

COMPARAÇÃO QUANTITATIVA ENTRE OS DOIS GRUPOS

Constatamos que houve uma taxa significativa de ocorrência de construções pronominais em que o clítico não é objeto direto nem indireto entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 1: Quantidade de construções pronominais nos dados da amostra

Construções com clítico	Bolivianos e descendentes de primeira geração	Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
Se	17	9	26
	65%	35%	100%

○ USO DOS VERBOS PRONOMINAIS COM “SE”

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados do total de formas verbais pronominais com o clítico “se” na amostra

Tabela 2: Total de verbos pronominais com “se” na amostra

Ocorrências de verbos pronominais com “se”		
Forma verbal	Quantidade de uso entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de uso entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
1. Acerta	0	0
2. Acostumar	0	1
3. Aposentaram	0	1
4. Aprendia	1	0
5. Baseando	0	1
6. Chama	1	2
7. Chamava	2	0
8. Encontra	0	1
9. Encontram	0	1
10. Esforçam	1	0
11. Esperar	0	1
12. Ferindo	1	0
13. Foi	1	0
14. Importavam	1	0
15. Levam	1	0

Tabela 2: (Cont.) Total de verbos pronominais com “se” na amostra

Ocorrências de verbos pronominais com “se”		
Forma verbal	Quantidade de uso entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de uso entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
16. Mudou	1	0
17. Notava	1	0
18. Passaram	2	0
19. Passou	1	0
20. Toma	1	0
21. Torna	0	1
22. Tratava	1	0
Total: 22 formas verbais	15 formas diferentes	8 formas diferentes

Os dados evidenciam que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizam um maior número de verbos pronominais com o clítico “se” em comparação com os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. A proporção de uso de verbos pronominais no primeiro grupo foi quase o dobro em comparação com a do segundo grupo. Foram 15 tipos de formas verbais diferentes nas produções textuais do grupo 1 e apenas 8 nas produções textuais do grupo 2. Esta diferença é bastante significativa uma vez que indica traços da sintaxe do E na escrita dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração no tocante ao uso do clítico “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto.

A seguir apresentamos uma tabela da quantificação dos dados das ocorrências de lexemas de verbos com o clítico “se” na amostra. Contabilizamos todas as conjugações de um mesmo verbo e as quantificamos no infinitivo como um lexema verbal.

Tabela 3: Total de lexemas verbais com o clítico “se” na amostra

Ocorrências de lexemas verbais com clítico “se”		
Forma verbal no infinitivo	Quantidade de ocorrências entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de ocorrências entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
1. Acertar	1	0
2. Acostumar	0	1
3. Aposentar	0	1
4. Aprender	1	0
5. Basear	0	1
6. Chamar	3	2
7. Encontrar	0	2
8. Esforçar	1	0
9. Esperar	0	1
10. Ir	1	0
11. Importar	1	0
12. Levar	1	0

Tabela 3: (Cont.) Total de lexemas verbais com o clítico “se” na amostra

Ocorrências de lexemas verbais com clítico “se”		
Forma verbal no infinitivo	Quantidade de ocorrências entre bolivianos e descendentes de primeira geração	Quantidade de ocorrências entre brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica
13. Mudar	1	0
14. Notar	1	0
15. Passar	3	0
16. Tomar	1	0
17. Tornar	0	1
18. Tratar	1	0
Total: 18 formas verbais	12 formas verbais diferentes	7 formas verbais diferentes

Do ponto de vista quantitativo, assim como na contabilização da tabela anterior, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram uma gama maior de lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se”. A proporção de uso foi quase o dobro em comparação com os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Isto mostra que os informantes do primeiro grupo tendem a pronominalizar os verbos com o clítico “se” nas construções pronominais em que o clítico não é objeto em comparação ao segundo grupo. Em E, grande parte das ocorrências dessas construções verbais não pode ser realizada sem a

presença do clítico. Nesse sentido, aí está outra evidência de traços do E na sintaxe do PB na escrita desses alunos.

COMPARAÇÃO DOS DADOS ENTRE OS DOIS GRUPOS

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração utilizaram 12 lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se” na amostra e 15 formas verbais diferentes. Já os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica utilizaram 7 lexemas verbais pronominalizados pelo clítico “se” e 8 formas verbais diferentes. Isso indica que o clítico “se” é mais usado pelos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração. O fato de terem contato com o E – língua no qual o uso desse clítico tende a se manter – pode ser uma das explicações para esse fenômeno linguístico.

A seguir, apresentamos uma tabela da quantificação dos dados da amostra pela quantidade de lexemas verbais pronominalizados pelos clíticos “se”.

Tabela 4: Quantidade de verbos pronominalizados pelos clíticos “se” nos dados da amostra

Construção com clítico “se”	Bolivianos e descendentes de primeira geração	Brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica	Total
Ocorrências	15	8	23
Percentuais	65%	35%	100%

A comparação dos dados sugere que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração tendem a usar o clítico “se” em uma gama maior de lexemas verbais do que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. O contato com o E nos espaços comunitários pode ser uma das explicações para isso, já que o uso desse clítico em E é expandido e suas ocorrências são muito mais frequentes do que em PB.

AS PECULIARIDADES DOS VERBOS “PERDER-SE” E “SENTIR-SE” PRONOMINALIZADOS COM O CLÍTICO “ME”

Creemos que as principais revelações da investigação são dadas pela diferença de frequência dos verbos “sentir-se” e “perder-se” (pronominalizados com o clítico “me”) nas produções textuais dos dois grupos pesquisados. Entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, foram constatados 12 enunciados com o verbo “sentir-se”. Entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, entretanto, houve apenas 2 ocorrências. Em relação ao verbo “perder-se”, os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração o utilizaram 5 vezes, sendo que ele não foi utilizado pelos alunos brasileiros sem ascendência hispânica.

Diante disso, indagamos: a que fenômenos linguísticos pode ser atribuída essa diferença significativa de frequência? Seriam aspectos sintáticos diferentes na construção de E e de PB que deixariam traços na escrita dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração? Proporemos algumas explicações desse tópico no tocante a esses dois verbos.

Para tanto, destacamos todas as construções que ocorreram com os verbos “perder-se” e “sentir-se” nas produções textuais dos informantes.

As 5 construções com o verbo “perder-se” que ocorreram entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração (sinalizados pela letra “a”) foram:

- 1a – [...] e não tive problemas em **me** perder nas salas de aula.
- 2a – [...] e eu acabei **me** perdendo [...]
- 3a – [...] **me** perdi várias vezes.
- 4a – [...] eu **me** perdia pra encontrar as salas de aula
- 5a – [...] só não **me** perdia quando eu andava com meu amigo

As 2 construções que ocorreram entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com o verbo “sentir-se” (sinalizados pela letra “a”) foram:

- 6a – [...] A transição de salas fazia eu **me** sentir como se estivesse no ensino médio
- 7a – [...] **me** sinto muito bem nela

Destacamos agora as 12 construções com o verbo “sentir-se” que ocorreram entre os informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica (sinalizados pela letra “b”). Mantivemos a transcrição do original.

- 1b – [...] No dia que entrei **me** senti muito bem
- 2b – [...] Quando cheguei na escola **me** senti perdida

- 3b – [...] Quando **me** senti estabilizada, percebi que não estava tanto assim
- 4b – [...] Na minha casa eu sempre morei nela, eu posso **me** sentir mais eu
- 5b – [...] O lugar que melhor **me** sinto e no quarto
- 6b – [...] Não tem um lugar que eu não goste, **me** sinto bem em todos.
- 7b – [...] lá é onde **me** sinto mais a vontade
- 8b – [...] No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz
- 9b – [...] Assim que pude conhecer os professores, **me** senti muito bem acolhida.
- 10b – [...] **me** senti muito bem...
- 11b – [...] Em minha casa a parte que mais gosto é meu quarto, pelo fato de **me** sentir mais confortável nesse espaço.
- 12b – [...] Eu adoro meu quarto pelo fato de **me** sentir mais à vontade.

Os verbos “perder-se” e “sentir-se” possuem propriedades inacusativas/ergativas. Castilho (2010, 331) chama as sentenças inacusativas pelo nome de ergativa/causativa, termo comum na literatura gramatical brasileira. Ele afirma que esse fenômeno se dá com os verbos monoargumentais, ou seja, aqueles que requerem apenas um elemento. O termo ergativo, segundo o gramático, vem do grego e significa causar, produzir ou criar. Retoma a visão de vários sintaticistas que dizem que as línguas de origem não indo-europeia marcam gramaticalmente o paciente, deixando de codificar o agente. O autor, concordando com os estudos de Salvi, define os verbos

ergativo, causativo ou inacusativo como sendo “os verbos intransitivos que têm correspondentes transitivos tal que o complemento do objeto do verbo transitivo corresponde ao sujeito do verbo intransitivo” (Salvi, 1998, 47 apud Castilho, 2010, 331).

O pesquisador define como propriedade das sentenças inacusativas o fato de que o sujeito de algumas dessas sentenças é um argumento não controlador do estado de coisas descrito pelo verbo. Nas construções abaixo, notamos essas características. O fator causativo se entende como uma propriedade do sujeito sintático dos verbos “perder-se” e “sentir-se”. O sujeito sintático (eu) é o objeto nocional dos 2 verbos e não há controle volitivo do sujeito nas três construções, ou seja, o sujeito não tem domínio sobre a eventualidade ou a ação que denota o verbo. A título de exemplo, apresentamos duas construções, coletadas no corpus uma com o verbo “perder-se” e outra com o verbo “sentir-se”:

- 1 – [...] **me** perdi várias vezes.
- 2 – [...] lá é onde **me** sinto mais à vontade

Na construção 1, o sujeito não tem a intencionalidade de “perder-se”, ele apenas sofre ou constata a eventualidade que denota o verbo. O mesmo ocorre na construção 2; é improvável aqui que o sujeito sintático tenha o controle sobre se sentir à vontade ou não em um determinado lugar.

Não faria sentido caracterizar os dois clíticos “me” como pronome reflexivo nas construções destacadas, haja vista que eles não são, ao mesmo tempo,

sujeito e objeto das eventualidades que denotam os verbos. As construções tampouco podem ser consideradas reflexivas, pois não admitem a possibilidade de agregar o adjunto (a/por mim mesmo). Nesse sentido, não é possível interpretar a oração como “me perdi (a/por mim mesmo) várias vezes” ou “me sinto (a/por mim) mais à vontade”. O entendimento mais plausível, na reformulação em PB, seria “fiquei perdido várias vezes” e “fico mais à vontade”. Podemos afirmar que, em construções como essas, os verbos estão constituídos na voz média¹⁰ e o clítico se designa como pseudorreflexivo¹¹.

De fato, o verbo “sentir-se” apresentou um número de ocorrências bastante diferente entre os dois grupos. Para explicar os motivos, nos fundamentaremos nos estudos comparativos entre o E e o PB. Partiremos da ideia segundo a qual os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica têm por preferência expressar alguns conteúdos através de construções atributivas em vez de empregar diretamente uma forma verbal (Correa, 2009). Notamos que isso ocorre no corpus definitivo, principalmente com o verbo “sentir-se”. Tomemos como exemplo as construções abaixo:

10 Correa (2009, 127) afirma que “as construções nesta voz se encontram no meio do caminho entre as construções ativas e passivas porque apresentam um conteúdo passivo, associado semanticamente à voz passiva e por sua vez apresenta uma forma verbal ativa que se associa, em termos sintáticos à voz ativa”.

11 Sobre esses tipos de verbos pseudorreflexivos: “não se percebe mais a ação rigorosamente reflexa, mas a indicação de que a pessoa a que o verbo se refere está vivamente afetada.” (Bechara, 1999, 223 apud Bagno, 2012, 583). “A voz média é precisamente aquela em que os verbos são pseudorreflexivos, verbos em que o clítico obliquo não exerce função sintática alguma, sendo mero elemento de realce da afetividade” Bagno (2012, 584). O autor dá como exemplo os seguintes verbos: “queixar-se”, “arrepender-se”, “atrever-se.”

- 3 – [...] Quando cheguei na escola **me** senti perdida
- 4 – [...] Quando **me** senti estabilizada, percebi que não estava tanto assim
- 5 – [...] No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz.

Entendemos que as construções nas produções textuais 3, 4 e 5 indicam mudança de estado de sujeito afetado não agentivo. O interessante é que isso não ocorre na amostra dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, sugerindo que o fato de não optarem por esse tipo de construção tenha a ver com os traços sintáticos do E. Segundo Correa (2009, 117), “*Los entornos lingüísticos donde esta observación se hace más notable es el de las construcciones de cambio de estado de sujetos afectados y el de las construcciones pasivas*”.

A tendência nesses casos é que os enunciados em E preservem a estrutura de núcleo verbal; já nos enunciados em PB, verifica-se a opção por estruturas de núcleos não verbais (adjetivos). Nos exemplos abaixo, notamos que os alunos brasileiros optam em adjetivar os verbos “perder”, “estabilizar” e “surpreender”, construindo enunciados atributivos com o verbo “sentir-se” como auxiliar.

Os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, no entanto, constroem estruturas que preservam o núcleo verbal com os verbos “perder-se” e “surpreender-se”, seguindo as características do E. Todas as 5 construções com o verbo “perder-se” foram realizadas dessa maneira. Apresentamos abaixo um exemplo desse caso com o verbo “surpreender-se”.

6 – [...] eu **me** surpreendi com a escola.

Vale a pena ressaltar que os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica não utilizaram nenhuma vez o verbo “perder-se” como núcleo verbal, optando por construções atributivas como as relatadas a seguir.

7 – [...] me senti perdida.

8 – [...] aí que fiquei toda perdida.

Portanto, foi possível verificar diretamente no corpus, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, uma diferença sintática relevante entre os dois grupos na materialidade da escrita, indicando que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração conservam traços do E compatíveis com o PB no tocante a esse tipo de construção sintática, refletindo esse fenômeno nas produções escritas.

Correa (2009, 119-20) fez um teste com diferentes grupos de falantes brasileiros de E e observou que, entre os brasileiros, as construções atributivas predominaram onde se deveria esperar 100% de construções na voz média em E. Isso revela que este tipo de construção está bem consolidado na gramática mental dos falantes nativos de PB. Esse fenômeno parece, em um primeiro momento, não ocorrer entre os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, ainda que tenham nascido no Brasil e se escolarizado em PB.

Isto se traduz no caso das duas construções abaixo. A 9 foi escrita por um informante brasileiro sem nenhuma ascendência hispânica, e a 10, por um informante boliviano ou descendente de primeira geração.

9. – [...] No primeiro dia de aula **me** senti surpresa e feliz.
10. – [...] eu **me** surpreendi com a escola.

O informante brasileiro sem nenhuma ascendência hispânica construiu um enunciado representado por uma passiva adjetival. Já o enunciado construído pelo aluno boliviano sem nenhuma ascendência hispânica está estruturado na voz média.

Em um teste realizado por Correa (2009, 119) com o objetivo de determinar as representações linguísticas das construções de mudança de estado psíquico e de sujeitos afetados, o autor constatou que as construções atributivas em PB são da magnitude de 70%; já as construções na voz média são de apenas 30%. Para o pesquisador, as passivas adjetivais se caracterizam por serem construções de núcleos não verbais, portanto, atributivas. Nesse sentido, o “E apresenta uma preferência pelo emprego de construções de núcleo verbal para a representação de eventos de mudança de estado” (Correa, 2009, 122).

Por isso, constatamos 5 construções com o verbo “perder-se” designado na voz média entre os alunos bolivianos e de primeira geração e nenhuma entre os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Isto também explica, em determinados aspectos, os motivos pelos quais os alunos brasileiros utilizam construções atributivas com o verbo “sentir-se”, diferentemente dos alunos bolivianos e descendentes de primeira geração, já que nas produções escritas por esses informantes não houve nenhuma ocorrência de construções atributivas com esse verbo.

Pensamos que as análises do corpus indicam que os alunos bolivianos e descendentes de primeira geração optam, nas produções escritas, por construções pronominais na voz média com um núcleo verbal, diferentemente dos informantes brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica, que produzem também construções atributivas para as mesmas significações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa indicam que a escrita dos alunos bolivianos ou descendentes de primeira geração apresenta diferenças sutis em comparação com a escrita dos alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica. Os alunos da comunidade boliviana conseguem enunciar em PB, mostrando poucas dessemelhanças na materialidade da escrita na comparação com os estudantes brasileiros nativos.

Em relação às construções verbais pronominais em que o clítico não é objeto, a diferença realmente aparece quando se observam as construções pronominais com o clítico “se”, visto que nos textos dos alunos da comunidade boliviana foi constatado quase o dobro de ocorrências em comparação com os alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica.

Do ponto de vista qualitativo, os verbos que apresentaram diferenças de frequência e de comportamento nas produções textuais foram “lembrar-se”, “recordar-se”, “perder-se” e “sentir-se”. Constatamos que os alunos brasileiros sem ascendência hispânica tendem a produzir construções atributivas com o verbo “perder-se” e, sobretudo, com o verbo “sentir-se”, enquanto que, nos

textos dos alunos bolivianos, também constatamos algumas estruturas que mantêm o núcleo verbal, principalmente com o verbo “perder-se”.

As constatações apresentadas neste artigo podem ajudar no desenvolvimento dos estudos comparativos entre as duas línguas. Os estudos realizados aqui contribuem para auxiliar na compreensão dos fenômenos linguísticos que ocorrem na materialidade da escrita dos alunos da comunidade boliviana nas escolas públicas da cidade de São Paulo.

Acreditamos que os resultados alcançados nesta pesquisa possam colaborar com diversos outros estudos de diferentes campos do saber e ajudar na atuação prática de outros professores que, como eu, acreditam em uma educação pública, gratuita e de qualidade. Uma educação que combata a xenofobia e garanta a diversidade, a heterogeneidade, o plurilinguismo e que seja um vetor de redução das desigualdades e de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castilho, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

Bagno, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola, 2017

Bagno, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

Correa, Paulo. “Estructuras atributivas de interlengua y la organización sintáctica del portugués y del español”. In: *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: n. 20, 2009, 115-32.

Fanjul, Adrián Pablo. “Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais”.

In: Fanjul, Adrián Pablo; González, Neide Maia (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014, 29-50.

González, Neide Maia. “Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas”. In: Celada, María Teresa; González, Neide (coords. dossier “Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro”). In: *Signos Ele*, dezembro 2008, Disponível em: <<http://www.salvador.edu.ar/signosele/>>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

Mandalá, Paola de Souza. *Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana*. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP, São Paulo: 2015.

Mendikoetxea, Amaya. “Construcciones inacusativas y passivas”. In: Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, vol. 2, 1999, 1579-80.

Niehoff, Stephanie. *Bolivians Immigrants in São Paulo*. Berlim, 2014. Dissertação de mestrado. Universidade de Berlim. Berlim: 2014.

Robim, Renie. *Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica*. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP, São Paulo: 2017

La etimología
como gesto
glotopolítico.
El caso del
*Diccionario
etimológico del
castellano usual
(1931-1938)* de
Leopoldo Lugones

Daniela Lauria

Recebido em: 3 de março de 2019
Aceito em: 3 de abril de 2019

Doctora en Letras (área
Lingüística) y magíster en Análisis
del Discurso por la Universidad
de Buenos Aires. Investigadora
adjunta del CONICET.
Profesora de Semiología y del área
de Lingüística (grado y posgrado)
en la Universidad Pedagógica
Nacional (UNIPE).
Contato: danielalauria76@gmail.com
Argentina

PALABRAS CLAVE:

Diccionarios; etimología; indigenismos; Leopoldo Lugones; década del 30 en la Argentina.

Resumen: Este artículo se centra en el Diccionario etimológico del castellano usual de Leopoldo Lugones (1931-1938) con el objetivo de dilucidar su posición sobre la lengua, en particular a partir de su propuesta lexicográfica, caracterizada por el énfasis puesto en el componente etimológico. El proyecto de Lugones participa en las intensas disputas que se suscitaron en el campo intelectual argentino de fines del siglo XIX y comienzos del XX en torno a las representaciones culturales. En particular, se pondrá el foco en las polémicas respecto de la cuestión de la lengua y la controvertida idea de formación de un "idioma de los argentinos". La impugnación de varios de los criterios adoptados por ciertos diccionarios de regionalismos, indigenismos, americanismos o nacionales, a partir de la disruptiva modalidad lexicográfica fundada en la etimología, cobra sentido histórico en el marco de las nuevas condiciones políticas (pero también económicas, sociales, culturales y demográficas) que tuvieron lugar a partir de 1930 como consecuencia del primer golpe de estado en el país.

KEYWORDS: Dictionaries; Etymology; Indigenisms; Leopoldo Lugones; 30's in Argentina.

Abstract: This paper focuses on Leopoldo Lugones' Diccionario etimológico del castellano usual (1931-1938) with the aim of elucidating its position on language, in particular from its lexicographic proposal, characterized by the emphasis placed on the etymological component. The project of Lugones participates in the intense disputes that arose in the Argentinian intellectual field in the end of the 19th century and beginning of the 20th around cultural representations. In particular, the focus will be on controversies regarding the issue of language and the controversial idea of forming a "idioma nacional de los argentinos". The challenge of several of the criteria adopted by certain Regionalisms, Indigenisms, Americanisms, and National dictionaries, based on the disruptive lexicographic modality founded on etymology, takes on historical meaning in the context of the new political conditions (but also economic, social, cultural and demographic) that took place from 1930 on as a result of the first coup d'état in the country.

1. INTRODUCCIÓN

Adoptar el enfoque glotopolítico implica desentrañar la dimensión política de las intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un determinado orden social y que construyen, para ello, los imaginarios colectivos necesarios en cada instancia histórica, útiles a los intereses de determinado proyecto de índole siempre más amplia (Arnoux, 2008 y Del Valle, 2015). Entre los variados materiales del archivo histórico, tanto pasado como actual que se abordan, los instrumentos lingüísticos en general y los diccionarios en particular ocupan un lugar relevante. Desde esta perspectiva de indagación crítica, las obras lexicográficas, que resuelven en cada caso y transitoriamente una compleja articulación de múltiples factores en juego: opciones teóricas y políticas en la definición de lengua (y de norma lingüística) ligadas a los avances en la reflexión sobre las ciencias del lenguaje; transformaciones en la composición de la población debido, sobre todo, a movimientos migratorios; cambios en la distribución de las fuerzas políticas; requerimientos sociales y económicos; necesidades del mercado laboral; consideraciones pedagógicas vigentes; demandas educativas; desarrollos de las tecnologías de la palabra, etc., son consideradas más que instrumentos metalingüísticos de descripción y/o prescripción que establecen normas, fijan un estándar, definen el léxico y proponen una forma ortográfica; son, en realidad, dispositivos que, en general, manifiestan formas de poder y dominación. Acarrean, por ende, desigualdad ya que legitiman y reproducen principios y valores hegemónicos que se imponen y que regulan las relaciones entre distintos grupos sociales. Esto obedece, claro está, a que son confeccionados

mayoritariamente por las clases dirigentes puesto que son ellas las que poseen los recursos simbólicos y materiales para hacerlo¹.

Este trabajo se centra en el *Diccionario etimológico del castellano usual* de Leopoldo Lugones (1931-1938) con el objetivo de dilucidar su posición sobre la lengua, en particular a partir de su propuesta lexicográfica, caracterizada por el énfasis puesto en el componente etimológico, en el marco de ciertas condiciones políticas (pero también económicas, sociales, culturales, educativas, laborales y demográficas) como las que se generaron luego de 1912 con la sanción de la Ley Sáenz Peña² y que cambiaron abruptamente después del primer golpe militar en la Argentina en 1930. Tal como mostramos en trabajos previos (Lauria, 2011, 2012 y 2015), distintas condiciones de producción forjan nuevas modalidades diccionarísticas, es decir, nuevas formas de representar la lengua, en particular, a partir del léxico. En ese sentido, la elaboración de un instrumento lingüístico implica siempre la construcción de una lengua y de un saber acerca de ella. Esto no significa, sin embargo, que se manifieste una relación lineal y directa entre el discurso lexicográfico y el contexto. Por el contrario, el diccionario enlaza un entramado de distintas

1 Es importante señalar que en algunos (pocos) casos, los diccionarios acompañaron procesos que, sin llegar a ser revolucionarios o contra hegemónicos, transformaron algún aspecto de la sociedad como, por ejemplo, fueron útiles a reformas pedagógicas que mejoraron las tasas de alfabetización o a la revitalización de lenguas minorizadas como son las lenguas indígenas en los Estados nacionales modernos de América Latina.

2 La Ley Sáenz Peña fue sancionada por el Congreso de la Nación Argentina en 1912. La norma estableció el voto universal, secreto y obligatorio para los ciudadanos argentinos, nativos o naturalizados, mayores de 18 años de edad, que habitaban en el país y que estuvieran inscriptos en el padrón electoral.

temporalidades y es en los distintos dominios que lo componen (bloque paratextual programático, macroestructura y microestructura) donde se detectan, a partir de un abordaje discursivo, las huellas que remiten a sus condiciones de producción, así como se localizan los puntos de evocación de ciertos lugares de la memoria y que, en conjunto, revelan el sentido histórico y la función social de cada repertorio en el largo proceso de diccionarización de una determinada variedad lingüística.

2. EN TORNO A LEOPOLDO LUGONES Y SU POSICIONAMIENTO GLOTOPOLÍTICO

Leopoldo Lugones (Córdoba, 1874 – Buenos Aires, 1938) fue un integrante crucial del campo literario e intelectual argentino entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Fue extremadamente prolífico y escribió en casi todos los géneros (poesía, narrativa, ensayo) y sobre los más variados temas. A lo largo de su trayectoria política, se produjeron varios virajes ideológicos que van de un temprano socialismo, pasando por el liberalismo, el conservadurismo, hasta terminar muy próximo al fascismo (López, 2004). Cabe destacar, además, que tuvo una extensa carrera de funcionario público en el área educativa. Se desempeñó como inspector de enseñanza secundaria, como inspector general de enseñanza secundaria y normal, y fue director de la Biblioteca Nacional de Maestros desde 1915 hasta su suicidio en febrero de 1938.

Las intervenciones de Lugones, como parte de la élite letrada profesional, buscaron diseñar, en varios momentos de su vida, los programas culturales

vigentes. Concretamente, en la década de 1910 participó del nacionalismo cultural proponiendo una imagen del ser nacional que pudiera influir en las representaciones identitarias promovidas desde la esfera estatal. De acuerdo con el historiador Fernando Devoto (2005), Lugones fue uno de los “inventores de la tradición” mediante un proyecto que anclaba, con matices, en la revalorización de la figura del gaucho.

En la década siguiente, incorporó a dicha propuesta una arenga que proclamaba el reemplazo urgente del proyecto político liberal por uno autoritario y corporativista. De este modo, para Oscar Terán (2008), el giro ideológico de Lugones se basa fundamentalmente en la crítica a la democracia liberal, expresada a través de la Ley Sáenz Peña sancionada en 1912 y que cuatro años después llevaría a la presidencia a Hipólito Yrigoyen, candidato de la Unión Cívica Radical, principal fuerza opositora del Partido Autonomista Nacional, que había dominado la vida política del país entre 1874 y 1916.

Desde mediados de los años veinte, con su célebre discurso pronunciado en ocasión del centenario de la batalla de Ayacucho (Lima, 1924) en el que convocaba a las Fuerzas Armadas para que directamente se hicieran cargo del papel dirigente en el orden político (“Ha sonado otra vez, para bien del mundo, la hora de la espada”³), Lugones se convirtió en un referente clave del nacionalismo autoritario, antidemocrático y militarista⁴.

3 Disponible en: <https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=2128ad00-e9ec-4460-9d94-8cc381a137b2>. Acceso 22 de nov. 2018.

4 Ver Funes (2006).

Su posición sobre la lengua se expone en diferentes lugares textuales (poemas, ensayos, artículos periodísticos) y en varios momentos (período modernista, conmemoraciones del Centenario de la Revolución de Mayo, década del veinte, últimos años de su vida), como lo mostró Bentivegna (2017 y 2018) en sus rigurosos trabajos dedicados a analizar la posición glotopolítica del autor. Resulta interesante detenerse en dos obras, anteriores al *Diccionario etimológico*, ya que iluminan sus ideas sobre el lenguaje y las lenguas históricas en general, y sobre la cuestión de la “lengua nacional” en particular. El primer fragmento está tomado de su ensayo *Didáctica* de 1910:

La inmigración cosmopolita tiende a deformarnos el idioma con aportes generalmente perniciosos, dada la condición inferior de aquella. Y esto es muy grave, pues por ahí empieza la desintegración de la patria. La leyenda de la Torre de Babel es bien significativa al respecto: la dispersión de los hombres comenzó por la anarquía del lenguaje (Lugones, 1979, 285)⁵.

Como se observa en el pasaje referido, Lugones adhiere a varios tópicos característicos del nacionalismo lingüístico de la época: 1) la lengua es un componente esencial de la nación (“patria”), 2) el monolingüismo y la cultura lingüística monoglósica son la regla en los Estados nacionales modernos y 3) resulta necesario intervenir en el terreno de la lengua.

La segunda cita corresponde al ensayo *El payador* publicado en 1916, en el que retrata la vida y las costumbres del gaucho en la pampa. Este texto reúne un compendio de conferencias públicas que Lugones ofreció sobre

5 En adelante, todas las citas reproducen la ortografía original.

el *Martín Fierro* de José Hernández en el Teatro Odeón de Buenos Aires, tres años antes de que se editaran en libro. Allí, la principal operación argumentativa del autor reside en hacer derivar al gaucho (y, por extensión, su lengua, su vocabulario) del pasado clásico grecolatino. En lo que atañe a la cuestión lingüística, no solo comienza su razonamiento con una advertencia etimológica en torno a las voces *payador* y *payada*, a las que inscribe en una genealogía que se remonta a un origen provenzal, sino que además destina el capítulo VI a la descripción de los principales rasgos del lenguaje del poema. Es justamente en esta sección en la que anticipa uno de los tópicos polémicos a partir de los cuales se interpretará el gesto de elaboración de un diccionario de tipo etimológico en el cuadro de la historia política de la lexicografía en la Argentina:

El patriotismo regional ha poblado nuestra literatura de vocabularios que asignan al lenguaje campesino una abundante filiación indígena. Según pertenezcan los autores al Norte o al Sur de la República, aquella resulta quichua, calchaquina o guaraní. Nadie se ha preocupado de analizar comparativamente el castellano de los gauchos con las lenguas afines habladas por los europeos que formaron su ascendencia predominante; pero es seguro, y el lector va a apreciarlo enseguida, que las lenguas maternas de aquellos aventureros, más decididos por ellas cuanto más incultos eran, formaron casi enteramente su caudal (Lugones, 1916, 99).

La operación retórica de Lugones se asienta en criticar varios de los diccionarios de regionalismos que circulaban entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, adjudicándoles un carácter poco científico y refutando la idea de que el léxico regional proviene primordialmente de las lenguas indígenas americanas.

3. DICCIONARIOS Y GLOTOPOLÍTICA

Existen varias líneas teóricas que abordan la dimensión ideológica de los instrumentos lexicográficos. La propuesta de la Historia de las Ideas Lingüísticas (Auroux, 1992) es retomada por una serie de investigadores franceses, quienes se centran en estudiar el objeto diccionario desde una mirada discursiva. Los trabajos de Mazière (1986), Collinot y Mazière (1997) y Branca-Rosoff (1995 y 1997), entre otros, analizan la construcción del discurso lexicográfico en coyunturas específicas: examinan, por ejemplo, artículos asociados a distintos campos temáticos (religión, política, ciudad/campo, etc.). Observan, así, el carácter histórico e ideológico de los sentidos de determinadas voces. Sus contribuciones también ofrecen un análisis detallado de los prólogos, y de los distintos tipos (según el formato y el contenido) y de las diversas funciones que pueden asumir los ejemplos y las citas que comportan los diccionarios.

En Brasil, un grupo de investigadores nucleados alrededor de Eni Orlandi de la Universidade Estadual de Campinas continúan con la tradición iniciada por Collinot y Mazière de analizar discursivamente el diccionario. Autores como Nunes (2002 y 2006), Medeiros (2012), Petri (2012), Celada, Costa & Brianezi (2015) inscriben sus trabajos en la propuesta materialista del Análisis del Discurso (en particular, en la propuesta de Pêcheux). Esta corriente persigue analizar la cuestión de la lengua en países que se desprenden del peso de un pasado colonial y en los que, en consecuencia, se trasplantó la lengua de sus ex metrópolis, atendiendo esencialmente a su propia historicidad. Para ellos, los diccionarios

no solo tienen una función normativizadora, sino que su finalidad es principalmente simbólica. De ahí que los proyectos sobre la lengua sean correlativos a determinados proyectos de unidades políticas (naciones, regiones, imperios, áreas transnacionales).

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, investigadoras españolas como Forgas Berdet (2007) y Rodríguez Barcia (2008, 2010 y 2012) se ocuparon de examinar el componente ideológico en repertorios del mundo hispánico, especialmente en las definiciones y en los ejemplos de uso de las distintas ediciones del *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*.

En lo que respecta al estudio de los diccionarios etimológicos, se cuenta con aportes provenientes sobre todo de la Historiografía Lingüística y de la Metalexicografía que desarrollan descripciones de la historia de dicho género lexicográfico desde las obras precursoras (con foco en Covarrubias y Alderete) hasta la actualidad (Alvar, 2016 y Carriazo Ruiz, 2017,) antes que explicaciones políticas o ideológicas sobre la presencia de reflexiones en torno al origen de las voces recopiladas.

Como ya se esbozó en la introducción, el presente artículo adopta un enfoque glotopolítico. Arnoux (2008) y Del Valle (2015) definen la Glotopolítica como el estudio que aborda las intervenciones y prácticas en el espacio público del lenguaje, atendiendo a la relación que estas entablan con requerimientos socio históricos siempre de orden más general. Los trabajos que se realizan desde esta perspectiva acentúan el carácter interpretativo de las investigaciones. De ahí que se lo articule con el Análisis del Discurso (Arnoux, 2006) como herramienta que provee la construcción de un dispositivo de análisis acorde a

los materiales y a los objetivos planteados. En ese sentido, se enfocan los textos no solo como documentos, siguiendo el camino habitual (instrumental) del estudio de las políticas lingüísticas, sino que se los aborda como *discursos*, lo que conduce a una actividad interpretativa que conjuga lenguaje e historia a partir de múltiples remisiones a las condiciones de producción a través del reconocimiento y de la descripción, en la materialidad significativa, de determinados rasgos lingüístico-discursivos, que configuran procesos de sentidos, a partir de regularidades, vacilaciones o desplazamientos, que se comentan como huellas de esos procesos históricos y que están cargados de ideología. En suma, los diccionarios constituyen, pese al hecho de que, en la larga duración, presentan una notable homogeneidad genérica, discursos donde se asoman y se esconden sistemas lingüístico-político-histórico-ideológicos, que participan desde la reflexión sobre el lenguaje en la constitución de las subjetividades que las sociedades requieren.

Metodológicamente, se examinan los diversos dominios que componen el discurso lexicográfico, en especial las zonas más sensibles a las condiciones de producción puesto que son expresión de posicionamientos políticos situados. El análisis del discurso se centra, por un lado, en los elementos megaestructurales (títulos, prólogos, advertencias, notas, apéndices, guías de uso) con el objeto de examinar el bloque programático, el dispositivo enunciativo y las orientaciones retórico-argumentativas. Por otro, se explora la selección de la macroestructura (la lista de voces recopiladas) y el tratamiento de la microestructura (las informaciones que siguen a la entrada: enunciados definidores, descriptores gramaticales y marcas de uso, citas y ejemplos, orden

de las acepciones, observaciones etimológicas y enciclopédicas, indicaciones sintagmáticas y paradigmáticas, entre otras).

4. EL *DICCIONARIO ETIMOLÓGICO DEL CASTELLANO USUAL* (1931-1938)

El *Diccionario etimológico del castellano usual* de Leopoldo Lugones inaugura un género lexicográfico en la Argentina. En efecto, la obra, sustentada en ciertos saberes científicos filológicos y lingüísticos legitimados de la época, es el primer (y uno de los pocos) diccionario etimológico realizado en el país.

4.1 Descripción de la obra

El diccionario consta de varias secciones: un prólogo y una advertencia firmados por el autor; un apartado sobre fuentes lexicográficas consultadas; el listado de abreviaturas empleadas y una serie de artículos que no completan siquiera la letra A (de “a” hasta “aronzar”). Lugones menciona nueve diccionarios que actúan como filiaciones teóricas explícitas⁶: *Diccionario Enciclopédico de la Lengua Castellana* de Elías Zerolo, *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* de Pedro F. Monlau, *Manual Greco-Latino Español* de P. P. Escolapios, *Glosario Etimológico* de Leopoldo de Eguilaz, *Vocabulario Español-Arábigo* de José Lerchundi, *Dicionário da Língua Portuguesa* de Cândido de Figueredo, *Dizionario Universale della Lingua Italiana* de P. Petrocchi, *Dictionnaire de la Langue Française* de E. Littré y *Webster's*

6 A propósito, cfr. el concepto de *horizonte de retrospcción* en Auroux (2008).

Universal Dictionary, aunque en el cuerpo del texto, cita (y refuta) otros repertorios en general de “americanismos” o nacionales como, por ejemplo, el *Vocabulario rioplatense razonado* de Daniel Granada (1889/1890), el *Diccionario argentino* de Tobías Garzón (1910), el *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas* de Rodolfo Lenz (1905-1910) y varios de chilenismos, mexicanismos, hondureñismos, entre otros. Entre las obras sobre el bajo latín citadas, figuran *Glossarium Mediae et Infimae Latinitatis*, edición de Leopoldo Favre, *Cantar del Mío Cid* (vocabulario) y *Orígenes del Español* de Ramón Menéndez Pidal, y la *Introducción a la Lingüística Romance* de Wilhelm Meyer-Lübke (en la traducción de Américo Castro).

Solo dos notas respecto a la Advertencia. Primero, explicita la intertextualidad con la decimoquinta edición del *DRAE*,⁷ al que en el prólogo califica como el “más difundido y autorizado” (Lugones, 1944, 7) y al que, no obstante, corrige tanto los enunciados definidores como las marcas etimológicas, además de adicionar voces faltantes y suprimir las arcaicas debido a su carácter de diccionario usual. A propósito, el autor aclara en el prólogo: “debe limitarse [su diccionario] al castellano usual porque el estudio de las voces anticuadas corresponde a la filología” (Lugones, 1944, 7). Segundo, puntualiza que clasifica las etimologías propuestas en dos clases: las definitivas y las condicionales con su “debida prevención” (Lugones, 1944, 29).

7 Esta edición de 1925 se destaca por dos aspectos: uno, por el cambio de título: pasa de ser *Diccionario de la lengua castellana* a *Diccionario de la lengua española* y dos, relacionado con el anterior, porque incluye una gran cantidad de voces americanas, de ahí que se la conozca como la “edición americana”.

4.2 Condiciones de circulación de la obra: la prensa educativa

El diccionario tuvo dos ediciones: la primera se publicó por entregas entre noviembre de 1931 y febrero de 1938 en *El Monitor de la Educación Común*⁸, órgano de difusión oficial del Consejo Nacional de Educación creado en 1881. La segunda fue publicada en 1944 por la Academia Argentina de Letras en un solo tomo de 622 páginas. Esta edición le agrega a la original una advertencia preliminar sobre el carácter incompleto de la obra.

A fines del siglo XIX, las publicaciones periódicas poseían un peso importante en la vida pública del país. En el ámbito educativo, debido a las limitaciones del mercado editorial, de las bibliotecas y de las posibilidades de los maestros para acceder a los libros, la revista *El Monitor de la Educación Común* fue un medio central para (in)formar a los docentes. Pero, naturalmente, tuvo otras funciones políticas. La revista, fundada por Domingo Faustino Sarmiento cuando era superintendente general de escuelas y editada por el Consejo Nacional de Educación por mandato de la ley 1420 a partir de 1884, tiene una extensa vida dividida en varios períodos (1881-1949, 1959-1961, 1965-1976, 2000-2001, 2004)⁹. Estaba destinada a intervenir en el

8 La revista se puede consultar digitalmente en <http://www.bnm.me.gov.ar>. Agradezco algunos datos de las características de la publicación en la década del treinta a Mariana Alcobre. Cfr. Alcobre (2017).

9 Antes de 1884 fue editada por la Comisión Nacional de Educación. La perdurabilidad de la revista obedece a su carácter de publicación oficial (no comercial), aunque cabe señalar que, en algunas épocas, llegó a incluir publicidades (de muebles, enciclopedias, instrumentos musicales como pianos) para su financiamiento. Estas publicidades daban cuenta del perfil social y cultural del magisterio, así como del lugar que esta profesión ocupaba en la sociedad y/o de las expectativas y aspiraciones sociales que tenían quienes a ella se dedicaban.

campo pedagógico, difundiendo la opinión oficial en torno al proyecto educativo nacional, en especial sobre temas relativos a la enseñanza primaria con el fin de establecer los parámetros de la nacionalidad y la ciudadanía. Desde el primer ejemplar, la publicación de aparición mensual, que llegaba gratuitamente a la red de escuelas primarias estatales (de gestión pública) de todo el país, tuvo dos objetivos centrales: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la instrucción del personal docente. Estas dos metas se expresaron en la estructura textual organizativa de la revista: por un lado, una sección se reservó a la transcripción de las actas del Consejo y a otra serie de documentos como documentos oficiales, datos estadísticos, informes de autoridades, y discursos de directores y maestros. Por otro lado, las restantes secciones se dedicaron a la difusión de noticias de especialistas del país y del exterior, columnas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas y panoramas de situación de lo que acontecía en otras regiones.

A fines de 1920 y comienzos de 1930, *El Monitor* expresó la importancia que adquirieron las corrientes nacionalistas y tradicionalistas en el campo educativo, que venían siendo fuertes desde el Centenario con los cambios de planes de estudio y que en esa época se hicieron más evidentes e intensas. En este período, autores como Ernesto Quesada, Carlos Ibarguren, Enrique Banchs, e, incluso, el propio primer presidente de facto José Félix Uriburu, publicaron en sus páginas, divulgando la nueva matriz ideológica antiliberal que predominó en la política argentina con fuerza luego del golpe militar.

En lo que atañe a la lengua nacional (su concepción, alcance y limitaciones), esta publicación abordó el tema desde sus inicios, por su importancia en la configuración de la nacionalidad. Pruebas de esto, se ven en el estudio de la historiadora Bertoni (2001) para la primera época y en el trabajo de Di Tullio (2003), quien examinó detalladamente la revista entre 1880 y 1930 y concluyó que constituye una fuente documental valiosa ya que permite rastrear las políticas educativas que se implementaron y las ideas que subyacen a los distintos métodos de enseñanza de la lengua a lo largo de ese período.

Lugones era un asiduo colaborador del *Monitor de la Educación Común* desde 1908, sobre todo de informes y comentarios diversos debido a su cargo de inspector de enseñanza, pero también de ensayos más extensos como es el caso, ya referido, de la *Didáctica* de 1910, que también apareció por entregas en varios números. Se trata, entonces, por el medio en el que aparece y circula, de un material dirigido a los maestros de escuelas primarias. Para que su comprensión resultara sencilla, el autor señala que no emplea tecnicismos (pese a que en los artículos sí lo hace al hablar de “epéntesis”, “prótesis”, “metátesis”, entre otros fenómenos ligados al cambio lingüístico), que translitera los alfabetos griego y árabe y que utiliza pocas e imprescindibles abreviaturas.

4.3. El diccionario en la historia de la lexicografía argentina

Desde la historia de la producción lexicográfica monolingüe del español de la Argentina—en la mitad del siglo XIX—, pueden vislumbrarse diversas

formas dicionarísticas que asumió (y asume) el proceso de dicionarización. Cada uno de estos actos de intervención sobre el lenguaje se imbrica con específicas condiciones sociohistóricas de producción y circulación, así como comporta orientaciones glotopolíticas precisas. En varias de estas modalidades (ruralismos, indigenismos, regionalismos, barbarismos y argentinismos), el componente etimológico ocupa un lugar en la microestructura, pero en ningún caso es el segmento central del artículo lexicográfico. De hecho, presentan información etimológica el *Diccionario filológico comparado de la lengua castellana* de Matías Calandrelli (1880-1916), el *Tesoro de catamarqueñismos* (1898) de Samuel Lafone Quevedo, el *Vocabulario rioplatense razonado* de Granada, el capítulo IV del libro de Abeille en el que se exploran los neologismos¹⁰ y, en menor medida, por su criterio asentado en el uso, el *Diccionario Argentino* de Garzón.

La empresa lexicográfica de Lugones, en cambio, se afirma sobre la codificación etimológica¹¹ y, con ello, busca objetar la cientificidad y veracidad de las obras previas. En ese sentido, el autor asevera en el prólogo:

La revisión etimológica del castellano usual es la obra de cultura más importante para los pueblos del habla, ya que uniformado con seguridad

10 Si bien el libro *Idioma nacional de los argentinos* de Abeille no es un diccionario, el capítulo IV “Neologismo” gira alrededor del léxico y presenta algunos rasgos genéricos propios del discurso lexicográfico como la inclusión de un listado alfabético de voces con sus definiciones, marcas y etimologías.

11 En América, hay dos antecedentes centrales: el *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* de Rufino José Cuervo (iniciado en 1872), que brinda un estudio exhaustivo acerca del origen y la evolución (etimología) del significado, la sintaxis y la ortografía de cada palabra consignada y el *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de lenguas indígenas americanas* de Lenz, en el cual la etimología opera para explicar el sustrato de las lenguas indígenas.

científica su principal e indispensable órgano de comunicación, alcanzarán doble eficacia el empleo racional de las voces y la consiguiente firmeza de su concepto, logrados así para utilidad de todos (Lugones, 1944, p.7).

En la medida en que a partir de 1920, se institucionalizó el campo del saber lingüístico en el país: en 1923 se fundó el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires y en 1931 la Academia Argentina de Letras (Glozman y Lauria, 2012), Lugones creyó necesario apoyarse dispersa pero estratégicamente en los conocimientos provenientes de la etimología en tanto disciplina relacionada con la filología y con la lingüística histórico-comparativa que comprende el estudio del origen de las palabras mediante la investigación de su significado “original”, así como de su evolución diacrónica¹². De acuerdo con Lara (1997), este componente microestructural se convirtió en uno de los valores simbólicos privilegiados y rigió a lo largo del tiempo, con mayor intensidad en ciertas coyunturas, la producción de la lexicografía monolingüe, ya que develaba “el ser de la cosa”, anudaba la reflexión sobre la lengua al de la ontología y proponía la necesidad de que todo discurso sobre las cosas se situara en relación con un significado “verdadero” por originario. La presencia de notas etimológicas confiere, así, veracidad a la información que se presenta y pasa a constituir una propiedad determinante para la configuración de los diccionarios monolingües en las sociedades occidentales modernas monoglósicas (Guiraud, 1979).

12 La lingüística histórico-comparativa había tenido mayor auge a fines del siglo XIX. En los años que Lugones escribe su obra, el Instituto de Filología de la UBA ya adscribía a corrientes sincrónicas y estilísticas.

Nuestro punto de partida radica en que la impugnación de Lugones de varios de los criterios adoptados por ciertos diccionarios de americanismos, regionalismos o nacionales, a partir de la disruptiva modalidad lexicográfica fundada en la etimología, cobra sentido histórico en el marco de las nuevas condiciones que tuvieron lugar desde 1930 como resultado del primer golpe de estado ejecutado por el teniente general José Félix Uriburu con el apoyo de sectores civiles nacionalistas. Con un proyecto político claro, atravesado por una fuerte impronta autoritaria, que buscaba restaurar en el poder el orden conservador, heredero del roquismo, es decir, la oligarquía desplazada unos años antes y que había dominado la política argentina hasta 1916¹³, su discurso gravitaba en torno a tres ejes centrales: orden, propiedad y jerarquía. En materia de lengua, la etimología, conforme el planteo de Lugones, va a operar sobre esos mismos ejes.

El gesto de Lugones es una reacción frente al planteo de Abeille en su *Idioma nacional de los argentinos* de 1900 pero también —y principalmente— frente a otras formas diccionarísticas que circularon antes, durante y después del Centenario de la Revolución de Mayo, incluso con el aval del aparato estatal. Nos referimos a los diccionarios de “ruralismos”, “indigenismos”, “regionalismos”, “barbarismos” y “argentinismos” que participaron de las

13 Una combinación de factores sociales, económicos y políticos tanto internos (fin del modelo agroexportador y, con él, disminución de la inmigración masiva; comienzo del proceso de migraciones internas debido al inicio del proceso de industrialización) como externos (crisis económica mundial, ascenso del fascismo) explican el derrocamiento del presidente constitucional Hipólito Yrigoyen. En ese escenario, Uriburu representaba a quienes venían, desde la década precedente, rechazando los cimientos conceptuales de la democracia representativa. Cfr. Cattaruzza (2009).

distintas instancias del proceso de diccionarización monolingüe del español de la Argentina¹⁴. Uno de los blancos predilectos es el *Diccionario argentino* (1910) de Garzón, su maestro de primeras letras en Córdoba¹⁵, debido al carácter liberal, flexible, inclusivo y cosmopolita que asume a la hora de incluir vocablos (Lauria, 2011)¹⁶.

El recurso de la etimología del que echa mano Lugones, de la búsqueda de raíces primigenias, mediante, como se verá más adelante, conexiones más o menos forzadas, opera en dos frentes complementarios: otorga un “fundamento científico”, dice el autor en el prólogo (Lugones, 1944, 26), concediéndole objetividad, veracidad y transparencia a los juicios emitidos, por una parte, y comporta un valor simbólico puesto que devela el *ser*, la esencia (propiedad) de la voz, por la otra. El mecanismo de la etimología

14 En su libro sobre los diccionarios del español de la Argentina, Pedro Barcia (2004) no incluye la obra de Lugones. El hecho de que aparezca “castellano” sin ningún atributo (“nacional”, “argentino”, “de la Argentina”) en el título no invalida su lugar en esa serie textual.

15 Tobías Garzón fue un educador y escritor argentino de ideología liberal. Nació en Córdoba en 1849 y murió en 1914. Durante muchos años fue profesor de castellano en el Colegio Montserrat. En cuestiones políticas, apoyó la candidatura y participó en la gestión de Nicolás Avellaneda como presidente del país.

16 En 1910, año en que se publicó el *Diccionario Argentino* de Garzón, se fundó en Buenos Aires la Academia Argentina de la Lengua por presión de la monarquía española y de la RAE, en concordancia con un sector de la intelectualidad nacional y en relación directa con el Estado, en el marco de los festejos por el Centenario y con una marcada visibilidad de emergencia de posiciones hispanistas. Esta institución proyectó la elaboración de un *Diccionario de argentinismos*, con un perfil distinto del de Garzón en cuanto a la configuración del léxico nacional. La obra de la AAL se inscribe más cerca de la vertiente nacionalista conservadora. Afín a un hispanismo con cada vez más peso, considera pernicioso tanto el cosmopolitismo como las nuevas manifestaciones lingüísticas criollo inmigratorias, privilegiando un sistema de valores tradicionales basado en los ruralismos, que ancla en una concepción esencialista de la nación. V. Lauria (2017).

redunda así en la no inclusión de las voces “corruptas”, recuperando la pureza (no el purismo) del idioma.

5. ANÁLISIS

El análisis se detiene en dos planos: primero, en el prólogo donde el autor expone una narrativa sobre la historia de la lengua castellana que le sirve como plataforma para justificar el recurso de la etimología. Dicho relato, teñido por la dicotomía civilización / barbarie, parte de la tópica del discurso social (Angenot, 2010) de la época, se inicia con el proceso de romanización, pasa por la invasión árabe a la Península y llega a la conquista de América. Luego, se enfoca en una muestra cualitativamente representativa de artículos (Rodríguez Barcia, 2016)¹⁷. Se trata de los llamados “americanismos”, que son, por lejos, los vocablos (sustantivos) que están sobrerrepresentados numéricamente en la obra, con el fin de observar las regularidades en el esquema argumentativo en el cual se inserta la etimología.

En cuanto al prólogo, un primer argumento radica en asegurar que el castellano muestra una tendencia histórica a la unidad debido a la resistencia que ofrece a la incorporación de voces foráneas. El razonamiento de Lugones se distancia de la posición de la Real Academia Española (RAE) que, según el autor, por influencia de la filología alemana del siglo XIX sobrevalora las raíces góticas (“bárbaras”) y desestima la presencia del árabe en el castellano.

17 En este punto, es necesario realizar una aclaración metodológica: si bien trabajamos con una muestra que no pretende agotar el análisis y sin ánimo tampoco de ser exhaustivos, dicha selección de registros ofrece una visión de conjunto que permite obtener resultados significativos debido a su sistematicidad.

Siguiendo su reflexión, las raíces latinas son las predominantes, “dadas la difusión, precisión y riqueza” (Lugones, 1944, p.10) del latín primero y del castellano después. Debido entonces a la resistencia del castellano, la invasión germánica tuvo que adoptarlo como propio, lo que condujo a un escaso número de raíces góticas y a la poca influencia de otras lenguas como el vasco. Si bien el árabe no pudo desalojarlo durante los siglos que duró la conquista musulmana, aportó un número notable de raíces, puesto que era un pueblo más “adelantado” (Lugones, 1944, p.9) que el gótico. La contribución griega también se destaca. En cuanto al castellano en América, el autor afirma que lenguas como el azteca, el quichua, el araucano y el guaraní tomaron muchas más voces del castellano que lo que sucedió en la dirección contraria:

[...][Y] para discernir mejor la tendencia patriótica, harto explicable por cierto, en algo tan profundamente nacional como el idioma, basta recorrer los numerosos vocabularios de argentinismos, chilenismos, mejicanismos, etc., para advertir la ciega profusión con que se da como términos de las lenguas indígenas locales –quichua, guaraní, araucano, azteca...– voces castellanas anteriores a la Conquista (Lugones, 1944, p.9).

Como puede apreciarse en el fragmento expuesto, para el autor los llamados americanismos por los planteamientos lexicográficos de *-ismos* tan profusos en los países americanos entre fines del siglo XIX e inicios del XX son, en verdad, voces cuyo origen geográfico es castellano y cuya datación reenvía a antes de 1492.

En segundo lugar, Lugones se opone tanto al purismo español, “quimérico” (Lugones, 1944, 25), representado por la RAE como a la corriente que defiende

una lengua nacional, a la que califica como “descaminado patriotismo” (Lugones, 1944, 16). Sobre el primer tema, explica que “pureza” y “purismo” no son lo mismo porque la primera significa “respeto al idioma” (Lugones, 1944, 18), puesto que emplea sus propias palabras y comunica con claridad y precisión; mientras que el segundo puede entenderse como “servilismo académico” (Lugones, 1944, 18), ya que acepta sin discutir los lineamientos de la academia. Desde su punto de vista, las propuestas escolares, y aquí su guiño a los docentes destinatarios de la obra, que se implementaron en el país y fracasaron obedecen al segundo caso en la medida en que son “serviles” (Lugones, 1944, 18).

Sobre el segundo aspecto, el ligado al “idioma nacional”, su postura contraria es contundente como queda evidenciado patentemente en las siguientes tres citas:

Tampoco es aceptable el nacionalismo. Emplear un idioma bastardo, sólo porque sea de acá, equivale a incomunicarse en la fealdad y en la pequeñez, cuando la civilización constituye en realidad un sistema de comunicaciones. Cuanto más salvajes son las tribus de una región, más lenguas distintas hablan.

Pero las condiciones de vida en que cada país se desarrolla, influyen sobre su lenguaje. Es lo que diferencia nuestro castellano del peninsular, sin dejar de ser el idioma común, y lo que debemos racionalmente defender cuando ofrezca mayores ventajas (Lugones, 1944, 19).

Toda una escuela de lexicólogos –si tal nombre merece– cultiva por patriotismo esta y las otras manifestaciones de barbarie. Supone que así llegaremos a la creación del idioma propio, tal cual sucedió con los romances derivados del latín. Pero este fenómeno es singular en la historia de las lenguas, porque fue un efecto de las invasiones bárbaras que destruyeron el Imperio Romano. Faltándonos acá la guerra invasora, la incomunicación consiguiente y la

conquista extranjera, es de sentido común que no sucederá aquello. Y así se advierte. La alteración del castellano en los distintos países de América es insignificante y habrá de serlo cada vez más al solo influjo de la mejor comunicación (Lugones, 1944, 24).

No existe por ventura ni el indicio de la lengua argentina que se supone en formación. Este fenómeno que, de ser real, constituiría una fatalidad lamentable, al reportarnos el aislamiento de una vasta comunidad internacional cuyo crecimiento asegura al castellano una categoría prominente, quizá, entre las lenguas universales, debería inducirnos, por el contrario, a la defensa de tan precioso instrumento comunicativo, lo que es decir elemento de civilización, sin desconocer, por supuesto, la influencia local que todos los idiomas sufren continuamente; aun cuando esto, lejos de acarrear descomposición, es la evolución fundamental de la vida (Lugones, 1944, 25).

En efecto, los pasajes transcritos dan cuenta de que según el autor la formación de un “idioma nacional” o de una “lengua argentina” no solo es inviable sino que si se produjera sería altamente perjudicial para el país. De este modo, su lógica estriba en mantener la unidad de la lengua castellana, con algunas pocas y controladas diferencias idiosincráticas, en tanto emblema de la civilización. La diversidad de lenguas, por el contrario, expresa la fatalidad y, en última instancia, también la barbarie.

La importancia de la lengua como instrumento de comunicación es el tercer argumento que proporciona Lugones. Un buen idioma es el que entiende la mayor cantidad posible de gente, de ahí su rechazo al “idioma de los argentinos”. El buen idioma no es el académico (el que fomenta el purismo), tampoco el de los libros (escritores), sino aquel utilizado por los sectores cultos. Defender una “lengua argentina” se debe a la demagogia y al hecho de otorgarle a la “plebe una importancia capital en la formación de los

idiomas” (Lugones, 1944, 25). En definitiva, para el autor, “Todo idioma es obra de cultura realizada por cultos” (Lugones, 1944, 25) y para que no queden dudas “el destino de lo vulgar es perecer con el vulgo” (Lugones, 1944, 25).

Por último, Lugones plantea que reviste sumo interés revisar los llamados americanismos porque son voces que, en algunos casos, no sobrevivieron en España o son acepciones nuevas (Lugones, 1944, 15). Como ya se indicó, conforme su razonamiento, las lenguas indígenas tomaron prestado más del latín y del castellano que a la inversa, lo que lo impulsa a impugnar las etimologías indígenas propuestas, sobre todo, en la mayoría de los diccionarios de *-ismos* y retomadas en el *DRAE*. Son, en consecuencia, “falsos americanismos” (Lugones, 1944, 16). Para ejemplificar su idea, remite a la voz “bagual” que el *DRAE* (así como varios diccionarios que registran el léxico privativo del español de la Argentina, tales como Granada, Abeille, Garzón, entre otros) le otorga origen araucano. Para Lugones, en cambio, el origen es provenzal, el que, a su vez, se remonta al latín y tiene también influencia, “*concurrentia*” dice el autor en términos técnicos, árabe (Lugones, 1944, 12-13).

La principal tesis de Lugones descansa entonces en que el castellano de América es “quizá más castizo aún (que el de la Península)” (Lugones, 1944, 15), dado que proviene del habla popular de los conquistadores y se conservó, por lo tanto, más genuino, ajeno a la influencia del culteranismo de los escritores del Renacimiento español (Lugones, 1944, 16). Además, por ser popular, estuvo en contacto con voces de origen árabe. Fue ese castellano el que llegó y se instaló en América y el que se impuso sobre las lenguas indígenas “menos flexibles, ricas y propagadas” (Lugones, 1944,

16), incluso en campos léxicos como la flora y la fauna ya que, sigue el autor, los conquistadores tendieron a designar con “homónimos europeos” (Lugones, 1944, 16) esas realidades. En definitiva, la explicación de los “falsos americanismos” responde a:

El espíritu patriótico que suscitó la independencia, indujo después a invertir la relación, atribuyendo a las lenguas americanas muchos términos, por el hecho de haber caído en desuso peninsular o de no hallarse en el diccionario de la Academia. Esta, a su vez, con un propósito de armonía tan respetable como erróneo, tiende progresivamente a la aceptación de americanismos propuestos por lexicólogos más entusiastas que avisados [...] (Lugones, 1944, 16).

La formulación citada conduce al segundo plano de análisis: observar cómo funciona el componente de la etimología en una serie de artículos que consignan “falsos americanismos”. Como muestra, tomamos los siguientes asientos lexicográficos:

abatí. El Dic. da este nombre guaraníctico del maíz, como argentinismo anticuado, lo que es inexacto.

acal. Según el Dic., del “mejic. (?) *acalli*, de *atl*, agua, y *cali*, casa. Nombre que los mejicanos daban a la canoa, y en general a cualquier embarcación”. Las voces castellanas *cala*: sentina, y *chalana*: canoa, derivadas del gr. kálon: leña, madera y nave por extensión (v.) permiten suponer el mismo origen a la voz *acal* cuya *a* inicial sería prótesis popular o mozárabe.

acochar. (s. e. D¹⁸.) “tr. fam. Matar a uno que no puede huir o defenderse, o a quien se sujeta para que no se escape ni defienda, como se hace para degollar a los cochinos. 2. fig. y fam. *Acoquinar*. 3. En el juego de las damas, encerrar un peón de modo que no se pueda mover”. Se ve, pues, que el Dic. cree a este verbo derivado de *cochino*. Pero no hay tal. En sus 1^a y 3^a aceps.,

18 Significa “Sin etimología en el Diccionario”. Se refiere al *DRAE*.

trátase de una forma del anticuado *aconchar*, 2ª acep.: “arrimar mucho a cualquier parte una persona para defenderla de algún riesgo o acometida” (v.); pero, las otras cuatro indican el predominio de la significación general de arrimar estrechamente, juntar y estrechar (v.). La etimología que atribuye a este anticuado la Academia: el ital. *acconciare*, es errónea. Procede del lat. *cuncti, cunctus*: arrimados, concurrente con *jungo, junxi*: juntar, unir. De ahí salió el baj. lat. *cunctiatura*: apéndice, complemento aplicado a cualquier cosa, como si dijéramos *juntadura*, y por extensión aderezo, arreglo, conforme se ve en la primera acep. de *aconchar* y en las del ital. *acconciare*. Las otras aceps. se explican todas por *juntar*, bajo la forma *adjuntar* que indica a su vez el origen de la *a* inicial en ambos verbos. *Acochinar* es, en suma, acorralar, lo que, originariamente, significa reunir animales en un recinto. (v. *cochino* y *cocho*). El sinónimo *achinar* (s. e. D.) es mera contracción vulgar, con probable concurrencia del lat. *accingo*: ceñir, encerrar (v.) que hizo el baj. lat. *accingere*: circundar, rodear. Falta en el Dic. la correspondiente remisión a dicho sinónimo.

achiguarse. “*Argent. y Chile.* Combarse una cosa; echar panza una persona”. Bajo esta última acep. aplicase entre nosotros con preferencia a los animales. Mas, la etimología de dicha voz, va a ofrecernos una sorpresa.

Según el Dic., procede “de *a*, 2º art., y *chigua*”, pero el mismo léxico no consigna esta palabra. Ella existe, sin embargo, en la República Argentina y en Chile, designando en ambos países la armazón de mimbre o ramas con que se refuerza los costales o se reemplaza las árganas; y también el costal cosido. En Chile significa igualmente una especie de zarzo. En Santiago del Estero, trenzarse el pelo es *chiguarse*; y la trenza delgada de cabello recibe el nombre de *chigua* o *chihua*, forma usada también en Chile.

Lenz en su *Diccionario etimológico de las Voces Chilenas derivadas de Lenguas Indígenas Americanas*, y Román en su *Diccionario de Chilenismos*, atribuyen como origen de la voz quichua y aimara *achíhua*: quitasol; pero ella procede de los árabigos *chaguál*, *chiguál*: atado, lío; y *schil*: hilván. En el *Vocabulista* del P. Alcalá, *xíguac* (pronúnciase *schíguac*) es el plural de *xúca* (pronúnciase *shúca*): tela. Trátase a mi ver de una adopción árabe-española del baj. lat. *xóca* (pronúnciase *schóca*) que significó velo monjil, y que fué una mera variante de *toca* por transformación vulgar de la *te* en *tse*.

achira. “Voz quichua”, según el Dic. “Planta de la América Meridional, de la familia de las alismáceas, hojas ensiformes y flor colorada. Críase en

terrenos húmedos. 2. Planta del Perú o de la familia de las cannáceas y de raíz comestible. *Chile, cañacoro*".

El *cañacoro*, que es también una canácea (v.) vale decir una caña, tiene como todas ellas hojas semejantes a las de la *achira: canna glauca*, L., y *canna coccínea*, Mill.: es decir, respectivamente, caña verdosa (por las hojas) y caña escarlata (por las flores). La variedad más común de la achira, tiene, además, hojas purpúreas.

Achira es el nombre que se da en Colombia, Chile, Perú y el Río de la Plata, al *balicero* o *balisero* (en fr. *balisier*) voces que, por cierto, faltan en el Dic. (v.). El *balicero* es, a su vez, una caña: *arundo* indica L.

Pero en la formación de la voz que estudiamos, no hay tal quichua. Su etimología errónea proviene de Tschudi y de Middendorf, quienes en los léxicos que compusieron sobre dicha lengua americana (años de 1853 y de 1890, respectivamente) le atribuyen ese origen.

Ahora bien, en gr., *achíron* es paja de techar, espata o chala; y nada tan parecido a esta última, como la hoja de la achira verde y seca. Según Dozy (Suppl. II, pág. 130, 1ª col.) los árabes del Mar Muerto dan el nombre de *aschír* a una planta que debe ser ribereña (v. más arriba la descripción de la que estudiamos). Asimismo, en ár., *aschír* significa bosquecillo, matorral (Íd., íd., II, 758, 1ª). *Aaskschíru* es el nombre berberisco de una planta sin especificación. (Íd., íd., I, 1, 2ª); y *aschíria* el lirio blanco, semejante por sus hojas a la achira. (Íd., íd., I, 25, 1ª). Creo probable, sin embargo, que el origen de estas voces sea el mencionado gr. *aschíron*, pues la región del Mar Muerto perteneció doscientos años al Imperio de los Seleucidas y al de los Tolomeos cuyo idioma oficial común fué el griego que continuó hablándose allá bajo la dominación romana; fuera de que, en latín, la antedicha voz gr. *achíron*, dió su nombre a la paja de techar: *achyrum*. La conquista arábica de la Berbería fué efectuada por tropas procedentes de la misma región, y los árabes adoptaron en su botánica la nomenclatura griega.

Por otra parte, Plinio (*Nat., Hist.*, XXVII, 20) describe dos plantas: el *ascyron* y el *ascyroides* (pronúnciase *aschir-on, oides*) muy semejantes, y la segunda de las cuales tiene el follaje rojo como nuestra achira vulgar, mientras sus ápices o sumidades dan, si de los rompe, un jugo de color rojo sanguíneo. Nuestra voz *achira* procede, pues, de esas dos, concurridas por *achyrum*: paja, que engendró el baj. lat. transitivo *acira*: planta semejante al puerro por las hojas, como la achira, precisamente.

achura. (s. e. D.). “f. *Argent.* Cualquier intestino o menudo del animal vacuno, lanar o cabrío”.

Trátase de una evidente pronunciación vulgar de *asadura*, que es la misma cosa, y que el vulgo de España dice también *asaúra*. La constitución fonética de la voz, queda completa, si recordamos la pronunciación peninsular de la ese que debió resultar más silbada todavía, puesto que *asadura* no deriva de *asado* como el Dic. asienta, sino del lat. *assatura*: asado, cuya doble ese es chillante de suyo. Concurrieron seguramente a la formación de la voz que estudiamos las árabigas *asschul*: ganado, y *aischul*: ternero, por aféresis y permutación consonante a la vez, de *chulla*: posta de carne (s. e. D.) y de su derivado *chuleta* que, de consiguiente, no hay por qué atribuir al valenciano (v.). En su *Historia Natural de las Indias* (lib. VI, cap. 11) Oviedo, que era asturiano de origen y madrileño de nacimiento, denomina *asadura* al páncreas; por donde se ve que no se trata solamente de “lonjas” como asienta el Dic. (v.). En vascuence, a su vez, *achuria* es cordero y procede también de los árs. antedichos.

Achura hace, naturalmente, el verbo *achurar* cuyo artículo (v.) faltan nuestras aceps. metafóricas de herir en pelea y de ofender por sorpresa; mientras la acción de beneficiar la res, y quien la ejecuta, denominánse *churiar* y *churiador* en castellano vulgar, aunque el Dic. no lo registre (v.). En jerga andaluza y en caló, *chori* y *churi* significan cuchillo. Advertiré, sin embargo, que desde en los primeros vocabularios quichuas como el de San Thomas (año de 1560) la voz *achura* designa en dicha lengua parte, pedazo, porción. Mas, por lo que se ha visto y verá, creo que se trata de un españolismo como tantos otros que aquellos libros consignan.

Por otra parte, *chulo* es peón de matadero (4ª acep.) y ayudante en las plazas de toros (5ª acep.); todo lo cual explica las aceps. restantes de dicha voz (v.). Bajo la 2ª: “individuo del pueblo bajo de Madrid, que se distingue por cierta afectación y guapeza en el traje y en el modo de producirse”, llaman en todo el interior argentino, *churo* al gaucho apuesto, y por extensión a todo lo agraciado y garboso. No hay, pues, necesidad de recurrir al supuesto ár: *chaul*: joven, según la Academia, para la etimología de *chulo* que “no es de origen árabe”, según lo aclaró ya Dozy en el Suppl., I, 806; 1ª col., como tampoco significa *chaul*, o mejor dicho *schul*, lo que el Dic. quiere que sea en ár. (v.). La lengua provenzal suministra en cambio tres voces concluyentes para determinar la formación de la que estudiamos: *chouro*, *chourlo* y *choulo*, que designan al joven peón de granjas, molinos y relares, y que proceden del gr.

koros, kouros (pronúnciase *kuros*): mozo, muchacho, peón, joven (v. Mistral, *Lou Tresordóu Felibrige*, ou *Dictionnaire Provençal-Français*, art. pertinente). *Chulo, chula*, explican, asimismo, a *cholo* y *chola* mestizos de indio y europeo, lo mismo en Méjico que en el Perú; por donde resulta destinada la etimología del Dic. “de Chollán, hoy Cholula, distrito de Méjico”. (v.).

De la misma voz *achura*, por su procedencia de “asado”, según la forma original: *asadura*, concurrida por los antedichos árs. *asschul* y *aischul*: ganado, ternero, proceden también *churrasco, churrete, churretos, churriente, churro*, 1er. Art. (todas, también, s. e. D.). De ellas provienen igualmente siendo meras variantes formadas por analogía, *chorro* y sus nueve derivados (v.) a todos los cuales atribuye el Dic. la antojadiza procedencia del lat. *susurrus*, que significa solamente murmullo, ruido sordo o vago, zumbido; y por metáfora, calumnia, delación. Por último, *churumo*: jugo o sustancia, que asocia las aceps. de *churre* y *churro* (v.) confirmando la atribución.

Pero, aquí, por intermedio de *chorrón*: copo de cáñamo (v.) *churro*, 2º art., en sus dos primeras aceps. de mechón de lana y el animal que lo lleva; *chirumen* y *churumen*: caletre, es decir, cabeza por metáfora (todos s. e. D.) hallamos una concurrencia interesante:

Chorrón y *churro* proceden del lat. *círrhi*: copete de ave, fleco, rizo de pelo influído por *chorrera*, y que en el Vocabulista del P. Alcalá, presenta la forma arábigo-española *chirr*: guedeja, asociada a su vez con el ár. *scháar*: crin. La voz lat. *círrhi* y la arábigo-española *chirr*, concurridas por otra ár., *rischa*: pluma, dan el origen de *rizo* que, según el Dic., es el mismo de *erizo* (v.). Y de la misma forma *chirr*, salió nuestra designación campestre de *chilla* que el Dic. no registra: mechón de cerda o de lana (v.). Lo que sí concurrió a la formación de *rizo*, es el gr. *frisso*: erizar de espigas o de lanzas, y también alborotar la barba, el pelo, las plumas. De ahí salió, asimismo, *frisa* (v.) voz que la Academia cree derivada del anglo-sajón *frise* (?).

Chirumen, churumen, churumo: jugo, y caletre por metáfora, asóciense originariamente al lat. *sérum*: suero y jugo, zumo en general, que hizo los bajo lats. *séru* y *serúmen*: suero, rezumo, con influencia analógica de cacumen: agudeza, ingenio (v.). Las voces *cerro* y *cirro*, que significan respectivamente copo de cáñamo o de lino, y nubecilla crespada (ambas con etimologías erróneas en el Dic. (v.) tienen, pues el mismo origen que *chorrón* y que *churro*. Tenemos también en todo ello el origen de la voz *chirle* que para el Dic. significa, tan sólo, insípido, insustancial, aunque, propiamente, es aguachento, lo mismo que *sirle*, voz a la cual remite, y que significa plasta de estiércol de vaca y

de oveja. Ambas voces, a su vez, relacionanse directamente con *churro*: pringue, y churriente, según lo indica la forma *sirria* que el Dic. deriva del catalán (v.). Sabido es que la contracción de la *u* en *i* fué frecuente en toda la antigua España. Trátase, pues, de una familia de veintiocho voces con triple origen concurrente greco-latino-arábigo, así como de otros tantos errores u omisiones etimológicas del Dic.

ampalagua. (V. N¹⁹). *El Diccionario Argentino* por Tobías Garzón (Barcelona, 1910) define correctamente y en todas sus formas este argentinismo que es necesario incluir, dada la importancia del animal que denomina: “Boa de la Rep. Arg. conocida entre nosotros con este nombre y los de *lampalagua* y *ampalava*. El Dic. de una Sociedad Literaria (año 1868) trae *ampalaba*. Se (*sic*) engulle vizcachas, comadrejas, zorros, etc. y hasta criaturas”. La etimológica conjetural que transcribe el *Tesoro de Catamarqueñismos* de Lafone Quevedo es una fantasía disparatada [remite al idioma cacán]. Corresponde añadir que se trata de la *Boa constrictor*; *diviniloquis*, y que su cuero es de mucho valor industrial.

La voz *ampalagua*, *ampalava* o *lampalagua*, completamente ajena a las lenguas indígenas, procede a mi ver del ár. *afaguán*: víbora macho, concurrido por otro ár., *lafagáa*: víbora, serpiente, pero en cuya formación han debido intervenir los verbos *alampar*, *lampar*: ansia de comer o beber como engullendo, y probablemente *lamprea*: gran pez de forma ofídica cuyo nombre, según lo estudio en el art. pertinente, procede del gr. *amprón*: coyunda; mas, carezco de los elementos necesarios para completar la formación.

apañado. 2° art. “De *apañar*. 2. Hábil, mañosos para hacer alguna cosa. Adecuado, a propósito para el uso a que se destina”. Y *apañar*: “De *a*, 2° art., y *pañó*. Recoger y guardar alguna cosa. 2. Asir o recoger con la mano. 3. Tomar alguna cosa, o apoderarse de ella, capciosa e ilícitamente. 4. Aderezar, asear, ataviar. 5. Abrigar, arropar. 6. Remendar o componer lo que está roto. 7. Darse maña para hacer alguna cosa”.

Falta la acep. argentina registrada por Tobías Garzón en su *Diccionario Argentino* (Barcelona, 1910; art. pertinente): “Tapar, encubrir o disculpar maliciosamente las picardías, travesuras o delincuencia del otro. Esconderlo u ocultarlo para que no lo castiguen”. – que como veremos es apropiada y

19 Significa “Voz nueva”, es decir, neologismo en relación con el *DRAE*.

castiza. En el Perú, según lo consigna el mismo autor (*loc. cit.*) tiene la de “dar razones o pruebas que descarguen de una culpa”, igualmente buena, como que es mera variante de la 7ª de *apañar* que consigna el Dic., y de la 3ª de *apaño*: “disposición, maña o habilidad para hacer alguna cosa”.

Ahora bien, ni *apañado*, 2º art., ni *apañar* en sus aceps. 1ª, 2ª, 3ª y 7ª, así como en la argentina y la peruana que consigné, ni *apaño* en la 3ª, proceden de *paño*, según es evidente, sino de voces distintas y concurridas por otras que también lo son conforme vamos a verlo.

La principal es el baj. lat. *apanáre*, derivado del lat. *panis*: pan, y que significó dar, ofrecer, suministrar pan o alimentos cualesquiera; y por antífrasis, quitarlos, arrebatarlos a alguno. Así, *apanágium*, su acción y efecto, hizo el fr. *apanage*: tierra feudal dada en usufructo por la Corona; esta misma concesión y el derecho que ella creaba. Tanto en estas aceps. directas, como en la extensiva de favorecer, que hizo la antigua locución fr. *apaner une fille*: dotar una muchacha, *apanare* y *apanagium* son los orígenes de la 1ª, 2ª y 3ª aceps. de *apañar*, así como de la nuestra, esencialmente; pero, ya en esta última, concurren a no dudarlo *amañar* y *amaño*, que con las suyas de “darse maña, acomodarse” y de “traza o artificio” (v.) predominan en la 2ª y 3ª de *apañado*, en la 7ª de *apañar*; en la peruana del mismo verbo, y en la 3ª de *apaño*. *Apañar*, 3ª acep., es, asimismo *apañuscar* (v.) lo cual remonta otra vez el baj. lat. *apanagium*(...).

A partir del recorte representativo reproducido, se advierten tres procedimientos a partir de los cuales el autor pone en juego la etimología con el propósito de refutar el origen indígena, quechua, aimara, guaraní, araucano, náhuatl, taíno, entre otras lenguas, de una serie de vocablos. Los argumentos a favor de la pureza y del casticismo, tan caros al ideal decimonónico, están detrás del planteo, como se vio, y motivan el resurgimiento del interés por los orígenes ya sean remotos, ya sean más inmediatos de las palabras.

Un primer caso, no muy numeroso a lo largo de la obra, pero, sin dudas, significativo es el de la voz *abati* en cuyo breve comentario lingüístico se declara fehacientemente la inexactitud de la etimología de origen guaraní propuesta por la Academia, pero no se ofrecen datos ni siquiera sucintos o mínimos que permitan desplegar algún tipo de fundamentación para dar cuenta de ese planteo. El origen de la voz, asegura Lugones, es incierto.

El segundo tipo de mecanismo, también poco numeroso, consiste en formular etimologías del tipo de las denominadas condicionales, como se aclaraba en la Advertencia del diccionario. Tal es, por ejemplo, el caso de la voz *acal*, en donde la explicación etimológica y, por consiguiente, la búsqueda del origen del vocablo se enuncia mediante expresiones modalizadas del tipo “permiten suponer” y/o verbos en modo condicional como “sería”. Es la modalidad lógica de la duda la que prevalece en estos enunciados.

El tercer y último mecanismo es el más recurrente y atractivo para el análisis. Se trata, en algunos casos, menos de artículos lexicográficos breves y puntuales que de textos monográficos metalingüísticos bastante extensos (ver *achura*), con tramos digresivos que se enfocan en términos distintos al lema en cuestión, con abundante (incluso, en ocasiones, exagerada) cantidad de datos no siempre pertinentes y con asociaciones etimológicas forzadas que rozan el absurdo en ciertos pasajes²⁰.

20 Se corroboró en el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de Joan Corominas (3ª edición, 1973, Madrid, Gredos) que las voces consideradas “falsos indigenismos” de acuerdo con Lugones, tienen, en rigor, procedencia indígena. Por otro lado, la mayoría de los diccionarios actuales no portan el componente etimológico debido a que registran únicamente el léxico en uso. Cfr.: Carriazo Ruiz (2014).

La singular estructura textual de esta clase de artículos consiste en marcar, en primera instancia, la etimología errónea consignada en el *DRAE*, principal intertexto de contrastividad. Luego, la secuencia apunta a acusar (censurar, incluso, a veces, recurriendo a la ironía) a la Academia de copiar equivocadamente las etimologías indígenas de los diccionarios de *-ismos* sean estos provinciales (catamarqueñismos), nacionales (argentanismos, chilenismos, mexicanismos), regionales (rioplatense) o de americanismos. Como dijimos, el repertorio de Lenz (voz *achiguarse*) es muy citado para la impugnación de la historia de la voz en cuestión al igual que el de Garzón para los argentinismos (voces *ampalagua* y *apañado*). El último paso del esquema argumentativo radica, a partir de la inclusión de un conector adversativo del tipo “pero” o “mas”, en presentar la (re)interpretación propia y asignar, por consiguiente, a dichos vocablos etimologías provenientes, en general, del árabe, latín (o bajo latín) o griego, no sin antes ofrecer comparaciones (de palabras o de raíces) con distintas lenguas romances (castellano medieval, provenzal, catalán, francés, italiano, portugués, rumano). De los ejemplos citados, se ajustan a este patrón de procedimiento *acochinar*, *achiguarse*, *achira*, *achura*, como así también un conjunto de voces tales como *agutí*, *ají*, *alpaca*, que, por un tema de extensión, no son transcritos en el presente artículo.

6. CONCLUSIONES

La reflexión sobre las posiciones respecto de la lengua en términos de hegemonía implica explorar en zonas del archivo el lugar de los intelectuales

en tanto organizadores de la cultura. Al igual que el de los lingüistas y los gramáticos, el discurso de otros agentes culturales que operan en los procesos de construcción de lo hegemónico en materia lingüística (críticos literarios, escritores, profesores, periodistas, filólogos y lexicógrafos) debe ser leído en torno a lo que se entiende como *lengua legítima* (Bourdieu, 2008) en el marco del juego histórico de las disputas por sus sentidos, a través de sus alcances, límites, regímenes de argumentación, inclusiones y exclusiones. En particular, los discursos metalingüísticos como los diccionarios y otros repertorios lexicográficos, al tratar cuestiones sobre el léxico, diseñan simultáneamente representaciones sobre la nación y sobre el universo social en su conjunto que se pretende configurar en un determinado momento.

La intervención glotopolítica de Lugones está al servicio de una causa y de los intereses que esta promueve. En este sentido, su proyecto de diccionario etimológico es un dispositivo político, lingüístico y pedagógico (por el lugar material en el que se publica: la prensa gráfica dedicada a maestros) de disciplinamiento potente para destacar lo propio, ordenar y jerarquizar desde la lengua la sociedad argentina, dejando de lado las lenguas indígenas, pero también las expresiones y modos de decir bárbaros de los extranjeros inmigrantes y a los vulgares y populares de ciertos grupos sociales. Al mismo tiempo, toma distancia de la matriz hispanista, académica, que quiere conservar una lengua pura. Para cumplir con esa misión “patriótica” acudió a un engranaje de conjeturas etimológicas, por momentos, muy ingeniosas y hasta disparatadas. Pese a que se presentan en el cuerpo de los artículos del diccionario una serie de datos ordenados, buscando un efecto de exhaustividad

y científicidad, con un estilo comprensible y con un tono pedagógico, los razonamientos carecen del tipo de fuentes documentales esperables en trabajos rigurosos desde una perspectiva científica. Se trata, en definitiva, de especulaciones poco fundadas y con escaso rigor metodológico. El recurso de la etimología opera, en efecto, como el argumento central (el principio de autoridad, podríamos decir) que le permite a Lugones fijar los orígenes de la cultura argentina en un momento identificable, pero, a la vez, ajeno y remoto. Desde un punto de vista socio-histórico más amplio, en el que las intervenciones sobre el lenguaje y la lengua inevitablemente se inscriben, la vuelta al origen, en el contexto del primer golpe militar de la historia, se lee en términos de restauración de un orden social, económico y político esencial y verdadero, frente al progresivo avance, en términos políticos, económicos, sociales y, por supuesto, también lingüísticos de los sectores subalternos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcobre, Mariana. “El Monitor de la Educación Común como gestor de políticas públicas antiliberales (1932-1938)”. Ponencia presentada en *International Standing Conference for the History of Education*, Buenos Aires, Argentina, 2017, s/p.
- Alvar, Manuel. “Nuestros primeros diccionarios etimológicos”. In: Quirós García, Mariano et al. (eds.). *Etimología e historia en el léxico español*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, 2016, 39-56.
- Angenot, Marc. *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.
- Arnoux, Elvira N. de. *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006.

- Arnoux, Elvira N. *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862)*. Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008.
- Auroux, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- Auroux, Sylvain. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Campinas: RG Editora, 2008.
- Barcia, Pedro Luis. *Los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 2004.
- Bentivegna, Diego. “Estilo, metáforas, indicios: Lugones y sus posiciones frente a la lengua entre los dos siglos”. In: Díaz, Valentín (ed.). *Episodios críticos de la modernidad latinoamericana*. Sáenz Peña: Eduntref, 2017, 17-28.
- Bentivegna, Diego. “Formar la lengua. Etimología, patria y lenguaje en *El payador* de Leopoldo Lugones”. In: *Interpretatio*, 3, 1, 2018, 139-162.
- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal, 2008.
- Branca-Rossof, Sonia. “La construction de la norme lexicographique à la fin du 18ème siècle: Féraud le médiateur”. In: Mazière, Francine (ed.). *La genèse de la norme*. París: SHESL, 1995, 34-46.
- Branca-Rossof, Sonia. “Guerre de religion et guerre sainte dans les dictionnaires français”. In: *Mots*, 50, 1997, 151-156.
- Carriazo Ruiz, José Ramón. “Los indigenismos en el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* de Joan Corominas y José Antonio Pascual”. In: *EPOS*, XXX, 2014, 147-160.
- Carriazo Ruiz, José Ramón. “Diccionarios etimológicos”. In: *Estudios de Lingüística del español*, 38, 2017, 7-33.

- Cattaruzza, Alejandro. *Historia de la Argentina. 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- Celada, María Teresa, Michele Costa & Daniela Brianezi. “Sobre el funcionamiento de ciertos preconstruidos en los títulos de diccionarios de lengua española. Las marcas de una historia”. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, 36, 2015, 267-291.
- Collinot, André y Francine Mazière. *Un prêt à parler: le dictionnaire*. París: PUF, 1997.
- Devoto, Fernando. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2005.
- Del Valle, José. “Lenguaje, política e historia: ensayo introductorio”. In: Del Valle, José(ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión, 2015, 3-23.
- Di Tullio, Ángela. *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- Forgas Berdet, Esther. “Diccionarios e ideología”. In: *Interlingüística*, 17, 2007, 2-16.
- Funes, Patricia. *Salvar la nación*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- Glozman, Mara y Daniela Lauria. *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*. Buenos Aires: Cabiria y Biblioteca Nacional, 2012.
- Guiraud, Pierre. *L'étymologie*. París: PUF, 1979.
- Lara, Luis Fernando. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México, 1997.
- Lauria, Daniela. “Apuntes para una historia de la producción lexicográfica monolingüe en la Argentina: etapas del proceso de diccionarización y modalidades diccionarísticas entre 1870 y 1910”. In: *Boletín de Filología*, 1, XLVI, 2011, 105-151.

- Lauria, Daniela. “La Academia Argentina de Ciencias y Letras y su posición sobre la lengua nacional (1873-1879)”. In: *PRISMAS*, 16, 2012, 171-174.
- Lauria, Daniela. “Lengua nacional, inmigración y disciplinamiento en el *Vocabulario argentino: neologismos, refranes, frases familiares, etc. usados en la Argentina* de Diego Díaz Salazar (1911)”. In: *Diálogo de la Lengua*, VII, 2015, 1-21.
- Lauria, Daniela. “Lengua y nación: implicancias glotopolíticas del proyecto del *Diccionario de argentinismos* de la Academia Argentina de la Lengua (1910)”. In: Bein, Roberto, Juan Eduardo Bonnin, Mariana di Stefano, Daniela Lauria y María Cecilia Pereira (coords.). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo II: Glotopolítica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2017, 111-128.
- López, María Pía. *Lugones: entre la aventura y la Cruzada*. Buenos Aires: Colihue, 2004.
- Lugones, Leopoldo. *El payador*. Tomo Primero El hijo de la pampa. Buenos Aires: Otero & Co. Impresores, 1916.
- Lugones, Leopoldo. *Diccionario etimológico del castellano usual*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1944.
- Lugones, Leopoldo. *Didáctica*, en *El payador y antología de poesía y prosa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1979.
- Mazière, Francine. “Le dictionnaire deshabillé par ses préfaces”. In: *Lexique*, 3, 1986, 33-45.
- Medeiros, Vanise. “Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela.”. In: *Rua*, 18, 2012, 19-34.
- Nunes, José Horta. “Dicionarização no Brasil: condições e processos”. In: Nunes, José Horta y Margarida Petter (orgs.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. Campinas: Pontes, 2002, 99-120.

- Nunes, José Horta. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes, 2006.
- Petri, Verli. “Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista”. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 29, 2012, 23-37.
- Rodríguez Barcia, Susana. *La realidad relativa. Evolución ideológica en el trabajo lexicográfico de la Real Academia Española (1726-2006)*. Vigo: Publicaciones de la Universidad de Vigo, 2008.
- Rodríguez Barcia, Susana. “El componente ideológico en la historia de la lexicografía monolingüe española”. In: Encinas Manterola, María Teresa *et al.* (comps.) *Ars Longa, diez años de AJIHLE*. Buenos Aires: Voces del Sur, 2010, 383-394.
- Rodríguez Barcia, Susana. “El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español”. In: *Verba*, 39, 2012, 135-159.
- Rodríguez Barcia, Susana. *Introducción a la lexicografía*. Madrid: Síntesis, 2016.
- Terán, Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica: as leis da metade

Fernanda Peçanha Carvalho

Recebido em: 21 de maio de 2019
Aceito em: 18 de agosto de 2019

Doutora em Linguística Aplicada
pela Universidade Federal de
Minas Gerais. Atualmente é
professora de língua espanhola do
Colégio Técnico da UFMG.
Contato: nandafale@yahoo.com.br
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Língua espanhola;
 Políticas linguísticas;
 Acontecimento discursivo;
 Lei 13.415/2017; Análise
 do Discurso.

Resumo: Problematizamos neste artigo dois conjuntos de discursividades: os sistemas de enunciability tanto da possibilidade quanto da (in)viabilidade do ensino-aprendizado de espanhol. Nosso corpus está constituído pela textualidade da Lei nº 11.161/2005, Resolução nº 2.742/2015, Lei nº 13.415/2017 e por dizeres de professores de espanhol. Sob o paradigma discursivo-psicanalítico, a partir do viés interpretativista, acionamos a vertente francesa da Análise do Discurso com atravessamento da psicanálise e em diálogo com as Ciências Sociais (Pêcheux, 2008; Foucault, 2003, 2013). Desse modo, depreendemos os efeitos de sentido das discursividades das leis e as representações dos dizeres dos sujeitos-professores acerca desses dispositivos. Concluímos que a enunciability da possibilidade ressignificou os conflitos decorrentes do processo de textualização da Lei do Espanhol. E que os dizeres da (in)viabilidade agravam assimetrias, reproduzem e legitimam desigualdades sociais, reduzindo as perspectivas de uma educação linguística plural nas escolas brasileiras.

KEYWORDS: Spanish
 Language; Linguistic policy;
 Discursive happening; Law
 13.415/2017; Discourse
 Analysis.

Abstract: In this article, we discuss two sets of discourses: the system of enunciability of the possibility and the system of enunciability of the (in)viability of Spanish teaching and learning. Our corpus is established by the textuality of Law 11.161/2005, Resolution 2.742/2015, Law 13.415/2017, and reports of Spanish teachers. Based on the discursive-psychoanalytic paradigm, from an interpretative perspective, we count on the theoretical contribution of French Discourse Analysis with the intersection of psychoanalysis and in connection with Social Sciences (Pêcheux, 2008; Foucault, 2003, 2013). Therefore, we examine the meaning effects of the laws and the representations in teachers' reports about these devices. Our analysis allowed us to conclude that the enunciability of possibility re-signified the conflicts arising from the textualization process of the Spanish Law. Also, the words of (in)viability worsen asymmetries, reproduce and legitimize social inequalities, thus reducing the perspectives of pluralistic language education in Brazilian schools.

1. COMO RESISTIR E SEGUIR ENSINANDO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE) NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA?

Objetivamos neste artigo possibilitar aos professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE), especialmente aos do ensino básico, uma reflexão sobre as condições de produção dos discursos das políticas linguísticas atuais e seus efeitos de sentido na prática de ensino nas salas de aula. O fazemos através da Linguística Aplicada, em interface com as Ciências Sociais, acionando os conceitos de globalização (Canclini, 2003; Souza Santos, 2011) e desigualdades escolares (Bourdieu, 1979). Também recorreremos à Análise do Discurso (AD) de vertente francesa e aos conceitos de acontecimento discursivo (Pêcheux, 2008, 2010) e arquivo (Foucault, 2003, 2013) para a análise do sistema de enunciabilidade da possibilidade e do sistema de enunciabilidade da (in)viabilidade do ensino-aprendizado de espanhol, que formam o arquivo jurídico das políticas linguísticas brasileiras.

Tomando a noção de acontecimento (Pêcheux, 2008) como um enunciado que cria uma ruptura com enunciados anteriores, dando origem a outros, há reverberações de sentido da Lei nº 11.161/2005 e resistências à medida provisória nº 746¹, promulgada na Lei nº 13.415/2017, que geraram acontecimentos singulares (Carvalho, 2015). Esses acontecimentos nomeamos como sistema de enunciabilidade das possibilidades do ensino-aprendizado do espanhol, que confere efeitos de sentido mais positivos ao discurso das legislações no que tange ao E/LE.

1 Informações oficiais sobre a MP nº 746, disponíveis em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 26/03/2019.

Os principais acontecimentos do arquivo jurídico do sistema de enunciabilidade da possibilidade do ensino-aprendizado do espanhol ainda estão reverberando, e outros em andamento. São eles: (1) Em 07 de março de 2019 a notícia *Oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais será mantida*² destaca o trabalho do Movimento Fica Espanhol Sergipe e a permanência da oferta da disciplina Língua Espanhola nas escolas da rede estadual de ensino; (2) Em 05 de novembro de 2018, a matéria intitulada *Lei prevê língua espanhola no ensino fundamental das escolas estaduais da PB*³ apresenta a publicação da Lei nº 11.191 no Diário Oficial do Estado (DOE) da Paraíba, que prevê a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. Tal disciplina passa a ser facultativa nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental; (3) Em Rondônia é publicada a Lei Nº 4.394, em 3 de outubro de 2018, que em seu artigo 1º determina: “A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa”.

O deputado Anderson Pereira, autor da Lei, evidencia: “O projeto foi uma resposta à preocupação apresentada pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia (Apero) que repudiou a atitude do governo federal, que revogou a Lei nº 11.161 de 2005, a qual tornava o ensino do

2 A notícia completa pode ser lida em: <<https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14169>>. Acesso em 25/03/2019.

3 A matéria pode ser lida na íntegra em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2018/09/05/lei-preve-lingua-espanhola-no-ensino-fundamental-das-escolas-estaduais-da-pb.ghtml>>. Acesso em 26/03/2019.

Espanhol obrigatório”, conforme matéria publicada no site da Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia⁴; (4) No Rio Grande do Sul a tramitação da Proposta de Emenda à Constituição nº 270/2018⁵ proposta em 16 de agosto de 2018 e promulgada em 19/12/2018, objetiva que o ensino da Língua Espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio; (5) Em 26 de junho de 2018, no estado de São Paulo, iniciou-se a tramitação do Projeto de Lei nº 446 de 2018⁶, que torna obrigatório o ensino, ao lado da Língua Inglesa, da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino.

Esses acontecimentos resignificaram, pelo discurso político-pedagógico, os conflitos do processo de textualização do acontecimento discursivo singular da Lei nº 11.161/2005 e seus desdobramentos negativos na oferta do ensino do espanhol como língua estrangeira. Mobilizando a historicidade, tencionando as discursividades, problematizando os sentidos das políticas linguísticas equivocadas e exercendo uma militância coesa e articulada com os propósitos educacionais de integração regional e pluralidade linguístico-cultural, devemos enfrentar o projeto de ignorância e de desigualdades escolares, iniciada no fim do governo anterior, que vigorou entre 2016 e

4 Texto disponível em: <<http://www.al.ro.leg.br/institucional/noticias/lingua-espanhola-sera-obrigatoria-no-ensino-medio-a-partir-de-2019-em-rondonia>>. Acesso em 26/03/2019.

5 Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Default.aspx?Dod=11/09/2018>>. Acesso em 24/03/2019.

6 Processo disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000211658>>. Acesso em 26/03/2019.

2018, e que insurge com veemência na discursividade do atual governo, iniciado em 2019.

Conforme anunciado anteriormente, nos ancoramos na Linguística Aplicada Contemporânea, entendida como área híbrida, mestiça ou área de indisciplina, como afirma Moita Lopes (2006). Também dialogamos com as Ciências Sociais e, a partir do paradigma discursivo-psicanalítico, pautado na vertente francesa da AD de Michel Pêcheux (2008, 2010), assumimos um aporte teórico-metodológico que problematiza e reflete sobre o sujeito e o funcionamento do discurso em suas condições de produção e se interessa pelo modo de produção dos sentidos e suas derivas. Dessa forma, acionamos uma “teoria do discurso vista como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade” (Bertoldo, 2011, 341). Teoria esta que prevê a identidade como fragmentária e o sujeito clivado pelo inconsciente, conforme o trabalho de Pêcheux (2008, 2010). Nossa abordagem metodológica qualitativa-interpretativista implica que a concepção de que o fazer ciência está constitutivamente permeada por uma prática discursiva interpretativa, marcada pela subjetividade, pela ideologia, pelo contexto histórico-social e pela manutenção de um poder constituído.

A seguir, apresentaremos uma análise de algumas legislações que (in) visibilizam o ensino-aprendizado da Língua Espanhola, e, na sequência, abordaremos o discurso de professores de E/LE acerca da legislação.

2. (IN)VISIBILIZANDO O ENSINO: LEI DO ESPANHOL (2005), RESOLUÇÃO Nº 2.742(2015) E A LEI 13.415(2017)

Sob o prisma discursivo, analisamos a Lei do Espanhol, a Resolução Nº 2.742/2015⁷ e a Lei 13.415⁸, que incorpora a Reformulação do Ensino Médio. Denominamos esse arquivo (Foucault, 2003, 2013), conjunto de determinações preestabelecidas sobre o que pode e deve ser dito, como sistema de enunciabilidade aplicável à (in)viabilidade do ensino-aprendizado do espanhol. Os mencionados documentos são o registro de um *não projeto* de educação linguística que perpassa a legislação brasileira e, conseqüentemente, perpassa também minha trajetória como professora em formação em uma universidade pública, como docente de uma escola pública federal e também como pesquisadora. No ano de 2005, quando da promulgação da Lei 11.161⁹, eu estava em fase de conclusão da minha Licenciatura em Língua Espanhola. Entendida como uma política linguística importante para a integração regional latino-americana, a legislação sobre o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola gerou, à época, uma boa expectativa com relação ao mercado de trabalho para todos os graduandos da área.

7 O documento pode ser acessado em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/137325?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=137317&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=60&paginaDestino=9&indice=0>>. Acesso em 21/05/2019.

8 A íntegra da legislação pode ser acessada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em 27/03/2019.

9 O texto integral da lei pode ser lido em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 27/03/2019.

3. LEI DO ESPANHOL: EFEITOS DA LEI DAS METADES

No ano de 2005, em um contexto político-econômico neoliberal e de forte tendência populista, a Lei 11.161 foi elaborada e sancionada. Portanto, possíveis motivações para sua promulgação referem-se à localização geopolítica do Brasil em meio à América hispanofalante; ao fortalecimento do bloco econômico MERCOSUL e ao processo de crescimento econômico brasileiro em meio a um cenário de crise mundial (cf. Carvalho, 2017). As condições de produção da referida Lei ancoram-se na política econômica neoliberal, de ideologia capitalista, que concebe a educação de acordo com a lógica de mercado, logo, devendo funcionar à sua semelhança.

Após um processo histórico de ampliação da disciplina, chegamos ao ano de 2005 com a promulgação da Lei 11.161, concebida por Carvalho (2015) como acontecimento discursivo singular de um arquivo. Com o intuito de fortalecer e ampliar relações econômicas, comerciais e culturais com a América Latina, apresentou-se uma política linguística que, via legislação, define qual idioma deve ser ofertado. Portanto, tínhamos uma relação de verdade estabelecida: a de aprender espanhol por meio de uma oferta obrigatória como importante estratégia para a solidificação de uma soberania política e econômica brasileira na América Hispânica.

Nesse âmbito, remetemos a Pêcheux (2008), e à sua elaboração de que é preciso olhar o discurso como estrutura, mas também como acontecimento e pensar no equívoco da língua, já que o real da língua tem um furo. No que tange à discursividade do enunciado da Lei 11.161, buscamos pontos de deriva possíveis porque, uma vez sujeito ao equívoco, um enunciado pode

sempre derivar para outro. E são os esquecimentos (Pêcheux, 2010) que permitem essas derivas de sentido.

A materialidade linguística do artigo 1º da Lei 11.161, determina que “o ensino da língua espanhola, de *oferta obrigatória* pela escola e de *matrícula facultativa* para o aluno, será implantado, gradativamente, nos *currículos plenos do ensino médio*” (Brasil, 2005, grifos nossos). Para tanto, lembramos que Pêcheux (2008) atesta que o sujeito experimenta duas formas de esquecimento: N. 1: ele se esquece de que não é origem do dizer, e N. 2: ele se esquece de que esse dizer poderia ser entendido de outra maneira. Nesse enunciado, o esquecimento nº 2 (cf. Pêcheux, 2008) dá ao sujeito a ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado. Conforme Eckert-Hoff (2002), portanto, o sujeito se esquece de que são os outros do discurso que determinam esse dizer. O sujeito, assim, não tem controle dos efeitos de sentido causados por seu dizer. No caso dessa legislação, por exemplo, o que seria oferta obrigatória, currículo pleno e matrícula facultativa? Por mais que se registrem com detalhes esses termos na legislação, a linguagem é opaca e a compreensão dessa lei, em cada cidade do país, não pode ser controlada.

O acontecimento se refere a um discurso que rompe com a estrutura vigente e instaura outros sentidos a partir dele (Pêcheux, 2008). Nesse sentido é que compreendemos a Lei 11.161, retomando, respectivamente, as noções de Pêcheux e de Foucault, como acontecimento discursivo singular de um arquivo. Essa é a segunda legislação que possibilita que o espanhol apareça como disciplina de oferta obrigatória e a primeira lei a apresentar exclusivamente a língua espanhola como foco da legislação, “ponto de

encontro de uma atualidade e uma memória” (Pêcheux, 2008, 17), que faz eco e que remete a um conteúdo sócio-político da história da política linguística brasileira.

Assim sendo, a noção de arquivo – os sistemas de enunciados (acontecimentos e coisas), ou a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, de acordo com Foucault (2013) nos permite considerar os discursos como acontecimentos. O arquivo remete aos discursos pronunciados numa dada época e que continuam a existir através da história. Nesse sentido, a Lei nº 11.161/2005, como acontecimento discursivo singular de um arquivo, traz em sua materialidade discursiva, em suas regras e em seu funcionamento, o objetivo de assegurar, nas práticas, a constituição de um poder. Este acontecimento, transformado ao longo da história, possibilitou o surgimento de outros discursos que produziram uma explosão de sentidos.

Nos elementos linguísticos da legislação, a presença de sintagmas que indicam o caráter injuntivo da lei, como: “deverá”, “será”, “implementarão”, “emitirão”, “estimulará”, “apoiará”, expressos por verbos no futuro, apontam para a perspectiva de efetiva implementação da lei pelas escolas e objetivam assegurar que a implementação ocorrerá. A ideia de progressão expressa no advérbio “gradativamente”, empregado no artigo 1º, deu margem às diversas interpretações sobre o modo como a disciplina Língua Espanhola deveria ser inserida nos currículos plenos do ensino médio (EM), ou seja, em todas as séries até 2010. A textualização da passagem “gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, do artigo 1º, associada ao “processo

de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei”, expressos na Lei nº 11.161/2005, em alguns contextos do âmbito escolar, foi entendida como oferta da disciplina em uma série apenas do EM e a implantação em alguns casos foi a partir do ano de 2010, prazo final para que a lei fosse colocada em prática.

No exercício da docência e da pesquisa, depreenhi da observação da realidade escolar, expressa nos dizeres dos sujeitos-professores de E/LE da escola básica e do *corpus* coletado, que a execução da lei se desdobrou em interpretações com os mais diversos (des)interesses, pois há pontos de subjetivação ao longo de toda a textualidade (Orlandi, 2007). Assim sendo,

A dificuldade da implementação da Lei nº 11.161/2005 e algumas das mobilizações geradas por seus efeitos de sentido podem referir-se à negação da latinidade, da identidade latino-americana, que imaginariamente podem não ser constitutivas das representações identitárias do povo brasileiro (Carvalho, 2017, 551)

Destacamos que as representações da globalização, em especial a dimensão da homogeneização cultural com a equação: globalização = ocidentalização = norte-americanização = mecdonaldização (Kumaravadelu, 2006), que recorrentemente atravessa o imaginário brasileiro, precisa ser ressignificada nas políticas de educação linguística. A negação da nossa identidade latino-americana, as resistências às políticas de fomento da língua espanhola nos impedem de vislumbrar um universo idiomático dos mais amplos e com maior capacidade de consumo cultural no mundo, com mais de 500 milhões de hispanófonos, como destaca Canclini (2003).

Dando sequência à minha trajetória acadêmico-profissional e relacionando-a às condições de produção do arquivo jurídico, analisaremos os efeitos de sentido da seguinte resolução para as escolas do estado de Minas Gerais.

3. 1. Exercício prévio de desmonte da lei do espanhol: Resolução SEE-MG nº 2.742 (2015)

Como vimos, o acontecimento singular da lei do espanhol (2005), que definiu qual idioma deveria ser obrigatoriamente ofertado no ensino médio, mobilizou relações de poder inerentes ao espaço escolar, na medida em que promoveu a desestabilização de poderes linguísticos já “cristalizados”, incitou um rearranjo da gramática escolar, demandou uma reflexão mais ampla sobre a política linguística e a democratização dos saberes escolares, dentre outros aspectos.

Indubitavelmente, os efeitos dessas mobilizações ocorridas nas esferas políticas e educacionais, geraram documentos que apresentam estratégias discursivas promotoras da intenção de apagamento das práticas viabilizadas pela lei do espanhol, acontecimento que possibilitou o contato e o confronto com outra opção de oferta de LE nas escolas de Educação Básica, como aponta a pesquisa de Carvalho (2015). Um exemplo de documento é a Resolução nº 2.742, de 22 de janeiro de 2015, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que expressa mais uma deriva de sentido da Lei nº 11.161/2005. Em sua textualidade a *RESOLUÇÃO SEE Nº 2.742, DE 22 DE JANEIRO DE 2015*, dispõe sobre o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de

MG e “RESOLVE: Art. 1º O ensino médio, etapa conclusiva da Educação Básica, terá duração de 3 (três) anos, com carga horária anual de 833 horas e 20 minutos, totalizando 2.500 horas. Art. 2º A estrutura curricular do ensino médio será conforme o ANEXO desta Resolução [...]” (Minas Gerais, 2015, S.N.).

Tal resolução se inicia apresentando sobre qual temática legisla e salienta que a decisão da secretária, que assina o texto, apresentando um efeito de autoria, está amparada pela então vigente LDB 9.394 (1996). Mais adiante, o texto da lei apresenta um quadro-tabela com os conteúdos básicos comuns para o Ensino Médio. Na área de linguagens consta apenas o sintagma *língua estrangeira*, e na coluna ao lado, dois módulos-aula semanais.

O que *língua estrangeira* silencia? O que esse sintagma não deixa dizer? Em princípio, na textualidade, temos um silenciamento com a não definição e a não nomeação de qual é a língua estrangeira mencionada. Portanto, permite-se a pressuposição de que esta pode ser qualquer LE que tenha sido escolhida pela comunidade, conforme prevê a LDB 9.394, já que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (Orlandi, 2007, 82).

O subentendido do enunciado *língua estrangeira* está na memória discursiva referente ao arquivo jurídico da política linguística e, na materialidade da Resolução é (re)velado na recomendação (1), que no fio do dizer das *Recomendações para a elaboração do quadro curricular*, informa que:

(1) A segunda língua estrangeira será ofertada em **cumprimento** à Lei Federal nº 11.161/05, sendo a oferta obrigatória pela escola e a matrícula

facultativa pelo aluno. Ocorrendo a opção pela **segunda** língua estrangeira moderna, esta deverá ser ofertada em **contra turno**. (Minas Gerais, 2015, 9, grifos nossos)

Em nosso gesto interpretativo, a artimanha discursiva de recomendação (1) aponta para uma imposição que fere o artigo 2º da extinta Lei do espanhol, em vigência em 2015. Assim, ao empregar o sintagma *em cumprimento* para conferir credibilidade à legislação, realizando uma determinação previamente estabelecida na lei do espanhol, a SEE estaria isenta de quaisquer responsabilidades legais. Entretanto, esta constitui-se numa estratégia discursiva de desvio da atenção dos leitores para a posterior nomeação da língua espanhola como *segunda*, adjetivo que expressa algo de qualidade inferior, secundário e, num sentido figurado, exprime rivalidade. Assim sendo, o enunciado *contra turno* filia-se a esses sentidos, ratificando e reverberando no discurso dessa resolução a tentativa de fracionamento, apagamento, invisibilidade e consequente desoficialização do ensino de E/LE nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Deprendemos que os sentidos estão determinados ideologicamente na memória discursiva das mencionadas legislações, seja na ideologia de uma integração regional latino-americana seja na ideologia de que a “globalidade da língua e a conectividade da economia mundial garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo” (Kumaravadivelu, 2006, 145). Assim, essa ideologia “não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (Orlandi, 2007, 43). Destacamos que os processos

ideológicos mencionados deveriam convergir para sermos capazes de elaborar políticas públicas para uma educação linguística plurilíngue e multicultural.

3. 2. Hierarquização e revogação: a super lei 13.415/2017 melhora ou piora a oferta de línguas estrangeiras?

Em meu percurso de doutoramento fui surpreendida com a Reforma do Ensino Médio¹⁰, instituída pela medida provisória nº 746 e transformada na Lei 13.415/2017. Essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), institui a Língua Inglesa como obrigatória e a Língua Espanhola como preferencial para ser ofertada na parte diversificada. Inegavelmente estamos, novamente, diante de um projeto de governo, e não de Estado, inserido em uma globalização imaginada como interação, mas que se configura como um processo segmentado e desigual, que intensifica a dependência recíproca entre as sociedades centrais e as elites das periferias (Canclini, 2003).

As globalizações, “como conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (Souza Santos, 2011, 85), longe de serem consensuais, são um vasto campo de conflitos. Esses complexos processos de transformações incluem as políticas educacionais, conforme observamos em reformas educacionais brasileiras,

10 Informações oficiais sobre o novo Ensino Médio, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em 04/07/2018.

como a super lei 13.415/2017, dirigida “para a formação profissional mais do que para a construção de cidadania” (Souza Santos, 2011, 38). Esse ato normativo instaura a Base Nacional Comum Curricular¹¹(BNCC) que define “aprendizagens” ao longo da Educação Básica. Em suma, a super lei reverbera severos desdobramentos da política de ajustamento estrutural imposta pela globalização que, na lógica do capitalismo neoliberal, tem de servir aos interesses do mercado. Por certo, toda essa configuração atravessará os sujeitos professores e estudantes possibilitando a emergência de identidades e subjetividades.

A vigente legislação, nos artigos apresentados a seguir:

§ 5º No currículo do **ensino fundamental**, a partir do sexto ano, **será ofertada a língua inglesa**.

§ 4º Os currículos do **ensino médio** incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar **outras línguas estrangeiras**, em caráter **optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade** de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, s.n., grifos nossos)

Diferentemente das legislações do arquivo jurídico anteriormente apresentadas neste artigo, a Lei 13.415/2017 nomeia e hierarquiza as línguas estrangeiras, pressupondo que uma língua tem mais valor que a outra. As

11 “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...]”. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 15/02/2019.

formas e efeitos dessa nominalização emergem no/do discurso neoliberal que, através das operações de nominalização “naturaliza as tomadas de posições neoliberais, espalhando-as como meras evidências e expressão inatingível da realidade” (Dahlet, 2015, 206).

Em nossa perspectiva discursiva, a palavra trará sempre a marca de um outro discurso, de outras vozes, também de suas censuras e silenciamentos (Authier-Revuz, 1990), como mostram as marcas enunciativas *será ofertada* (artigo 5º) e *poderão ofertar* (artigo 4º). Tais marcas asseveram a hierarquização e relação de subalternização entre a língua inglesa e as demais línguas estrangeiras. O sintagma *será ofertada*, empregado na voz passiva, exprime efeito de garantia da oferta da língua inglesa (LI) no ensino fundamental, e não há margem para o ensino-aprendizado de outra LE. Ou seja, há um provimento de total hegemonia à LI no território nacional no segmento fundamental e um completo apagamento da possibilidade de um ensino plurilíngue e multicultural. No artigo 4º, o emprego do sintagma “*poderão ofertar*”, coloca as línguas estrangeiras à margem da LI, que está determinada (obrigatoriamente) no currículo do ensino médio. Assim, resta às LEs um futuro de incertezas, de poucas possibilidades no cenário educacional brasileiro, logo de subalternidade na produção do conhecimento.

Além disso, os condicionantes *optativo, disponibilidade de oferta, locais e horários*, conforme pesquisas recentes (Amaral; Almeida, 2010; Carvalho, 2015; Barros; Costa, 2010; Rodrigues, 2012; Reis, 2017), filiam-se ao sistema de enunciabilidade da (in)viabilidade do ensino-aprendizado do espanhol. Em outras palavras, as medidas propostas na super lei 13.415/2017, dentre

elas, o artigo 22, “Art. 22. Fica revogada a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005” (Brasil, 2017, n. p.), acarretam a redução de disciplinas da formação básica, pois impactam as poucas instituições que já ofertam outras LEs, especialmente o espanhol.

A Lei 13.415/2017 é um dispositivo de poder arbitrário, imposto à comunidade acadêmica escolar sem amplo debate e discussão pela sociedade ou especialistas. Seu caráter ideológico e político, dotado de intencionalidades específicas, tem efeitos da globalização que agrava assimetrias e desigualdades na América (Canclini, 2001), e desse modo, permite que a escola brasileira, numa dimensão macrosocial, repercuta a violência simbólica, reproduza e legitime desigualdades sociais (Bourdieu, 1979).

4. COMO REPERCUTIU A LEI DO ESPANHOL?

Nesta seção lançamos luz sobre a voz de professores acerca da implantação da Lei do espanhol e seus impactos em escolas de Minas Gerais. Entendermos que, muitos dos efeitos de sentido apreendidos na pesquisa de Carvalho (2015), aqui retomada, dizem respeito às implicações na constituição identitária profissional e na subjetividade do sujeito-professor. Esse é constituído por discursos, em constante produção, conforme o lugar sócio-histórico que ocupa. Desse modo, o atravessamento pelos discursos legais que normatizam o ensino de LEs sempre estará presente nas enunciações dos docentes.

Em nossa abordagem teórico-metodológica, teoria do discurso atravessada pela psicanálise, concebemos o sujeito-professor como sujeito efeito de

linguagem (Pêcheux, (2008), que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do Outro, o que implica considerar que o sujeito não é a origem do dizer nem controla tudo o que diz.

4.1. Operação de tapa-buraco com quebra-galho: o professor que se vire!

A partir de uma entrevista semiestruturada em que foram convidados a discorrerem sobre os impactos da Lei 11.161 na prática profissional, os sujeitos-professores enunciam os dizeres, apresentados através dos recortes discursivos (RDs):

RD 01

[...] Aí ela pega uma sala em que o aluno não sabe nada, absolutamente, não teve uma base, o professor que deixou **não era professor de espanhol, era professor de matemática**, (risos) que estava suprimindo, **dando aula de espanhol pra cumprir a lei, a oferta da lei** [...]. (Professora Sandra)

Na representação da professora Sandra, materializada no RD 01, o gesto de aceitar que professores não qualificados lecionem a Língua Espanhola implica em não ensinar nada. Deprendemos que o sujeito-professor se coloca no lugar do profissional qualificado ao criticar os demais, *não era professor de espanhol, era professor de matemática*, (risos) e o riso aparece como uma marca enunciativa, que pode ser entendida como uma expressão de incredulidade e ironia com relação aos desdobramentos da Lei na prática escolar. Esse dizer encontra eco em outro RD, no qual outro docente, após posicionar-se contra a legislação, também enuncia, *Além do mais, você está publicando uma lei*

sem ter um corpo docente para dar essas aulas, reverberando a mesma posição de marcar a carência de professores licenciados para lecionar a disciplina.

A professora Cristiana (C) se refere aos impactos da seguinte forma:

RD 02

C: Eu acho que tá tudo assim, **muito IMPROVISADO**, tudo **muito improvisado** e **imediatista**. Tem que ter espanhol, então a gente tem que **colocar professor de espanhol lá**. [...] **eles não estão preocupados com o rendimento, por assim dizer, com essa progreSSÃO, néh?** dos alunos...ou coisa parecida, **eles** estão preocupados mesmo **por tapar buraco**.

P: E melhoria?

C: Melhoria...acho que está por vir [...] andaram comprando alguns materiais. [...] hoje em dia não, é bem assim, como se diz, **quebra galho** mesmo, o **sonzinho é muito ruim**, [...] e vários **outros probleminhas** que assim, dificultam nossa prática, néh?

(Professora Cristiana)

Através do uso enfatizado e repetitivo do verbo *improvisar*, a docente ressalta seu ponto de vista com relação à implementação do E/LE em sua realidade escolar. Uma analogia entre uma operação de *tapar buraco* é usada para se comparar com a situação da disciplina na escola. Essa expressão, em seu uso coloquial, refere-se a um trabalho mal feito, sem cuidado e sem capricho. Em tom de queixa, sua posição é a de questionar os gestores escolares e as políticas públicas com relação ao desinteresse pelo desempenho acadêmico dos estudantes e, novamente, é feita uma menção ao descuido com a capacitação de professores de E/LE, expresso em *colocar professor de espanhol lá*. Ao empregar o dêitico *lá* e as marcas linguísticas *eles não estão preocupados* e *eles*

estão preocupados mesmo por tapar buraco, o sujeito marca a heterogeneidade discursiva ao trazer outra voz, o discurso do outro, objetivando mostrar o seu afastamento desses dizeres. Ou seja, na representação do sujeito-professor, o que importa para o discurso político-pedagógico é constar que há o professor lecionando a disciplina, conforme mostram os RDs anteriores, independente da qualificação e do projeto de ensino da escola. Assim, na passagem *e vários outros probleminhas que assim, dificultam nossa prática, néh?*, o professor assume uma posição de quem também precisa improvisar, ou seja, o professor não qualificado tapa-buraco e o qualificado também.

Ressoando os efeitos de sentido acerca do impacto da Lei do espanhol do RD02, temos o modo de narrar do Professor Leandro:

RD 03

Eu **não percebo o impacto** [...] como é algo obrigatório, **você faz como eu tinha dito anteriormente, você oferta sem projeto NENHUM, sem ter biblioteca** na escola com UM dicionário da língua, **você não tem material NENHUM, você não tem suporte NENHUM//** ahh/ e fica apenas sendo **uma matéria a mais**[...].

(Professor Leandro)

A argumentação é marcada pelo uso repetido cinco vezes do pronome *você*, que, em um deslize inconsciente, aponta para a opacidade da linguagem, referindo-se às instituições escola e governo (Lei), e não ao interlocutor pesquisador. Desse modo, um efeito de sentido possível diz da indignação do sujeito com a imposição de uma Lei em uma infraestrutura de quebra-galho. O significante *nenhum*, empregado reiteradamente de forma enfática,

associado ao uso da preposição *sem*, indica ausência total, nulidade, falta de preparo e planejamento do espaço e da gestão escolar, remetendo à operação de tapar buraco, enunciada no RD 02, permitindo o efeito de sentido de insatisfação e descrédito em relação à Lei.

Os dizeres reverberam a memória discursiva em um processo de desoficialização das disciplinas de línguas estrangeiras (Rodrigues, 2012), que ocorreu na história da sua implementação pelas instâncias governamentais, o que apaga ou silencia quais LEs devem ser ensinadas, criando insegurança e descrédito entre profissionais envolvidos. No RD 03, a desoficialização do E/LE também está expressa na condição precária em que ocorre a implementação da Lei 11.161. E agora que a super lei define a LE a ser estudada, estão na sua textualidade propostas de investimento que minimizem os impactos mencionados pelos professores? Há infraestrutura nas escolas de Educação Básica e professores de Língua Inglesa capacitados para a docência nesses espaços? Terão os “sistemas de ensino” a devida “disponibilidade de oferta, locais e horários” para que atuem os professores de outras LEs, “preferencialmente o espanhol”?

4.2. Espanhol e/ou inglês? Afinal, qual língua estrangeira se aprende na escola?

No fio do dizer do RD 04, o professor enuncia sobre os desdobramentos da Lei 11.161:

RD 04

O que eu percebo / a **melhoria que a gente deu**, e foi sim uma **melhoria**, foi proporcionar para os alunos que ***já estudaram oito anos o inglês*** e **não verem resultados nenhum**, nestes oito anos de estudo, propiciar **outra aprendizagem**,

néh? **Outra opção**, a **melhoria** no caso, foi para os alunos que não querem mais aprender inglês, porque não acreditam que vão aprender. (Professor Leandro)

Através da repetição do significante *melhoria*, o sujeito-professor atribui o impacto positivo da Lei à possibilidade de oferta de mais uma LE para os estudantes. Assim, nas passagens *não verem resultado nenhum*, vestígios de tensão entre as línguas inglesa e espanhola podem ser observados, bem como na heterogeneidade marcada nos significantes *outra aprendizagem*, *outra opção*, com a reiteração do pronome adjetivo *outra*, indicando a existência de uma possível demanda por parte dos estudantes de uma LE distinta, diferente, já que, conforme as imagens expressas no discurso do professor, eles não querem mais aprender inglês porque não acreditam que avançarão nesse estudo.

Nesses recortes, a Lei 11.161 é representada como mecanismo de poder que promove, como benefício, mais uma oferta de LE que, em igualdade com a Língua Inglesa, ainda em uma operação de tapa-buraco, disponibiliza uma alternativa de aprendizagem para estudantes que não querem, não conseguem ou não se identificam com as discursividades da LI. No imaginário dos sujeitos-professores esta é uma representação de melhoria proporcionada pela legislação, embora gere tensão e disputa pelo poder no espaço escolar, em função de equívocos na interpretação da Lei.

5. IN(CONCLUSÕES)

No atual contexto de políticas públicas brasileiras que vislumbram reformar, ou seja, reconstruir o antigo sem discutir com a sociedade o que

seriam o novo e seus desdobramentos, assistimos a manobras discursivas que visam retrocessos, perdas de direitos e o engodo no sistema educacional, na assistência e na previdência social. Entendendo que as condições políticas exercem um papel central na constituição do sujeito, nos domínios de saber e nas relações com a verdade, como afirma Foucault (1973), problematizamos e inquirimos o sistema de enunciabilidade da (in)viabilidade do ensino-aprendizado do espanhol. Nesse sentido, os dispositivos de poder apresentados repercutem efeitos de sentido da Lei das Metades (Foucault, 1973), por serem incompletos, arbitrários e/ou equivocados em seus enunciados acerca da oferta de LE nas escolas de Educação Básica.

Em contraste, é na dimensão do sistema de enunciabilidade da possibilidade, constituído pelos acontecimentos dos estados de Sergipe, Paraíba, Rondônia, Rio Grande do Sul e São Paulo, com suas legislações que viabilizam a continuidade do ensino-aprendizado de espanhol, articulada à representação do benefício da Lei 11.161, depreendida nos dizeres dos professores (RD 04/05), que nos identificamos e projetamos a democratização de oportunidades de aprendizado, o desenvolvimento de políticas públicas para uma educação linguística plurilíngue e multicultural, bem como desejamos uma formação cidadã e humanizada que extrapole as demandas do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, Eduardo Roque Tadeu; Almeida, Elizabeth Guzzo de. “Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais?” In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO

MERCOSUL, 1., 2010, Foz do Iguaçu. *Anais do I CIPLOM*. Foz do Iguaçu, 2010. 313-323.

Authier-Revuz, Jaqueline. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, jul./dez., 25-42, 1990. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012/4095>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

Barros, Cristiano Silva de; Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

Bertoldo, Ernesto Sérgio. “Ensinar e aprender língua estrangeira: desafios pela problemática da subjetividade”. In: Cavallari, J. S.; Uyeno, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2011, 337-343.

Bourdieu, Pierre. “Les trois états du capital culturel”. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, nov. 3-6, 1979. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654>. Acesso em 05 jul. 07 2018.

Brasil (a). *Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 05 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

Brasil (b). *Lei 13.415/2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em 27 mar. 2019.

Brasil (c). *LDB 9697*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

Canclini, Néstor García. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2003.

Carvalho, Fernanda Peçanha. *Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação*. 2015. 185

- f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- Dahlet, Patrick. “(Re)produzir o inquestionável: nominalização, generalização e naturalização no discurso neoliberal”. In: *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 8, 206-221, jun. 2015.
- Eckert-Hoff, Beatriz Maria. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.
- Foucault, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- Foucault, Michel. (1973). *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 3ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003. 158 p. Título original: *La vérité et les formes juridiques*.
- Kumaravadivelu, Bala. “A Linguística Aplicada na era da globalização”. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MINAS GERAIS (a). RESOLUÇÃO SEE Nº 2.742, DE 22 DE JANEIRO DE 2015. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2742-15-r.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- Minas Gerais (b). Resolução Nº 2.742/2015. In: Diário do Executivo, 23/01/2015. p. 9 Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/137325>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- Orlandi, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- Pêcheux, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 2010. 307-315.
- Pêcheux, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P.

Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

Reis, Isabel Martins. *O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais*. Dissertação. 149f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Rodrigues, Fernanda Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

Santos, Boaventura de Souza (Org). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2011.

O lugar e a abordagem da gramática nas coleções inéditas de língua espanhola aprovadas no PNLD 2018

Daniel Mazzaro

Recebido em: 5 de setembro de 2019
Aceito em: 17 de novembro de 2019

Doutor em Linguística do Texto
e do Discurso pela Universidade
Federal de Minas Gerais
(UFMG). Estágio de pós
doutorado na área de Linguística
Aplicada (UFMG). Atualmente
é professor do Instituto de
Letras e Linguística (ILEEL)
da Universidade Federal de
Uberlândia (UFU).
Contato: daniel.mazzaro@ufu.br
Brasil

PALAVRAS- CHAVE:
livro didático; língua
espanhola; PNLD 2018;
gramática

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender o lugar e a abordagem da gramática nas coleções inéditas de Língua Espanhola aprovadas no PNLD 2018, a saber, *Sentidos en lengua española e Confluencia*. Para isso, resgataram-se dos guias didáticos das coleções as perspectivas sobre ensino-aprendizagem de línguas e o(s) eixo(s) estruturador(es) das unidades levado(s) em conta pelos autores e como eles dizem que abordam a gramática em suas obras. Passou-se, então, para a descrição das duas primeiras unidades do primeiro volume de cada coleção, com especial atenção para as atividades e seções em que se trabalham os conhecimentos linguísticos. Pôde-se concluir que as duas coleções têm referenciais teóricos bastante próximos, mas materializam de forma um pouco diferente a abordagem da gramática. Nos dois casos, há, no entanto, subversões na elaboração dos livros didáticos.

KEYWORDS: textbooks;
Spanish; 2018 PNLD;
grammar

Abstract: This essay aims to understand the approach of grammar in the unpublished Spanish collections approved in 2018 PNLD, namely, *Sentidos en lengua española* and *Confluencia*. In order to do so, we have consulted the didactic guide book to rescue the perspectives on language teaching and learning, the structuring points of the units which were considered by the authors, as well as how they claim approaching grammar. Then, we have proceeded to the description of the first two units of the first volume pertaining to each collection, with particular attention to the activities and sections in which language skills are at play. We have been able to conclude that the two collections have very close theoretical references, nevertheless, a slight difference in materialization of the approach towards grammar is noticeable. In both cases, however, there are subversions in the preparation of textbooks.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo se apresenta como um segundo passo às análises que venho realizando sobre a abordagem da gramática nos livros didáticos. Em Mazzaro (2018), a partir das coleções de Língua Espanhola aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) de 2015, observei que a seção de gramática além de tentar dar conta de todas as formas e usos em uma ou duas unidades, pouco se comunicava com as outras seções, principalmente com o gênero textual/discursivo em estudo - inclusive, havia vários casos em que nem os textos da unidade apresentavam mostras do conteúdo linguístico. Parecia que determinado tema gramatical estava presente naquela unidade pela única razão de uma organização tradicional: começa com os substantivos e os artigos, termina com as conjunções; primeiro vem o presente do indicativo, por último os pretéritos do subjuntivo.

Pois bem, tendo em vista a aprovação de duas coleções inéditas no PNLD 2018 - a saber, *Sentidos em lengua española* (doravante apenas *Sentidos*), de autoria de Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, da editora Richmond; e *Confluencia*, de autoria de Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares, Cecília Alonso, Lílian Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero, da editora Moderna - meu objetivo neste artigo é compreender que lugar ocupa a gramática nessas duas coleções (visto que ambas apresentam significativas mudanças com respeito às coleções aprovadas na versão anterior, inclusive da coleção *Cercanía Joven*, que foi aprovada novamente). Se antes concluí que a seção de gramática se parecia

a uma ilha flutuante e autossustentável, desta vez não posso nem mesmo afirmar que *Sentidos* e *Confluencia* possuem uma única seção, dentro das unidades, destinada ao estudo da gramática.

Sobre um dos objetos de análise deste artigo, Pinto (2019)¹ observa que a coleção *Sentidos* possui problemas quanto à visão de gramática que as autoras levam em conta e aos objetivos que propõem, excluindo-a do processo de ensino ou abordando-a de forma descontextualizada. Como consequência do enfoque quase restrito à habilidade da leitura, Pinto (2019) conclui que a aprendizagem dos estudantes fica prejudicada porque a coleção não lhes permite o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral, assim como da produção escrita na língua estudada.

Dessa forma, para dar continuidade às minhas pesquisas, apresento na primeira seção deste artigo uma resenha dos principais referenciais teóricos presentes no próprio material destinado ao professor que cada coleção analisada traz a respeito (1) das expectativas do ensino de línguas estrangeiras no contexto da educação regular brasileira e do que, conseqüentemente, seria o eixo estruturador da coleção, e (2) de qual seria o papel dos conhecimentos linguísticos nesse contexto. Posteriormente, analiso a materialização dessas expectativas de ensino nas coleções, especialmente no que diz respeito a como os conhecimentos linguísticos são abordados a partir do eixo estruturador da coleção.

1 A análise das coleções supracitadas também servirá como uma continuidade a uma discussão travada com o professor da UFBA, Carlos Felipe Pinto, a respeito de meu texto de 2018.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A história do ensino de idiomas mostra que o nascimento de cada método tem uma importante fonte inspiradora, a saber, a teoria linguística vigente em cada época, que nos oferece abundantes exemplos que ilustram a interdependência entre a teoria dominante sobre a natureza da linguagem e a metodologia aplicada no ensino de línguas (Sánchez Pérez, 2009). Para o método gramática e tradução, por exemplo, as línguas têm um sistema gramatical lógico cujo conhecimento permite compreender textos escritos e expressar-se de forma oral ou escrita. Nesse contexto, a gramática, cuja aprendizagem se realiza de maneira dedutiva, tem uma finalidade prescritiva que ensina a falar e escrever “corretamente”. Algo parecido encontramos nos métodos baseados no estruturalismo, segundo o qual a língua, apesar de ser considerada como um fato social, é basicamente definida pelo conjunto de suas estruturas morfosintáticas, fonético-fonológicas e léxico-semânticas, e a gramática tem finalidade descritiva.

A partir da crítica ao estruturalismo, novas mudanças são produzidas, e a língua passa a ser concebida como ferramenta para “fazer coisas”, como é o caso dos métodos baseados nas abordagens nocional-funcionais, que têm como princípio básico que usamos a língua para realizar ações como cumprimentar, expressar gostos e pedir informação. Os métodos baseados no enfoque comunicativo, como ampliação metodológica associada às funções e noções, defendem que a comunicação se baseia na interação de pelo menos dois indivíduos por meio da expressão escrita ou oral, e cuja competência está composta por outras quatro competências que interagem na comunicação real: (1) a gramatical ou

linguística, que abarca o domínio do código; (2) a sociolinguística, que aborda a adequação entre as produções da língua e o contexto; (3) a discursiva, que trata da significação por meio da coesão e da coerência; e (4) a estratégica, que abarca o domínio das estratégias de comunicação que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação ou favorecer sua efetividade.

As diferentes concepções de língua, entretanto, só são percebidas como fundamentais para o ensino de idiomas a partir da década de 1970, quando o conceito de “abordagem” (*approach*, em inglês, e *enfoque*, em espanhol) passa a ser aplicado ao contexto educativo. Quanto ao termo “método” pode se referir ao “*conjunto de procedimientos para determinar los objetivos de la enseñanza, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesorado, alumnado y materiales didácticos*” (Moreno García, 2017, 21), “abordagem” diz respeito à “*concepción sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; esta concepción deriva de una teoría lingüística*” (Moreno García, 2017, 38). O primeiro tem um alcance menor e pode estar contido no segundo, já que aquele “não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos” (Leffa, 1988, 212), enquanto o segundo “*se relaciona al modo de entender, adoptar y (re) elaborar principios amplios y generales de la educación*” (Eres Fernández, 2010, 71).

A partir da década de 1990, estudiosos como Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994; 2001) passaram a considerar que os métodos não eram o fator essencial que explicava o sucesso ou o fracasso no ensino de idiomas, já que eram impostos de forma prescritiva aos professores que métodos

deveriam utilizar e como. Isso os levou a criticar a dificuldade de relacionar o método e a abordagem às avaliações e exames, e também a dificuldade de manter os princípios subjacentes ao método durante todo o processo de ensino-aprendizagem (uma vez que, normalmente, um método é ilustrado muito bem nos níveis iniciais, mas no intermediário e, principalmente, no avançado, não se consegue distingui-lo de outros). Nasce, portanto, a chamada *Era Pós-Métodos*.

Trata-se de “*una constante reflexión del profesor sobre sus planes y decisiones relativas a la docencia, lo que abarca la comprensión de los contextos en que enseña y los propósitos de los alumnos, los suyos propios y de la institución en que imparte clases*” (Almeida; Ribeiro da Silva; Costa, 2015, 49). Em outras palavras, como define Kumaravadivelu (1994, 28 – tradução nossa), “a condição pós-método é um estado de coisas que nos compele a refigurar a relação entre os teóricos e os praticantes de um método”², o que abala a hierarquia presente na relação pesquisadores-professores segundo a qual os primeiros pensavam e tomavam decisões sobre o ensino e os segundos as acatavam e ensinavam.

Ao resumir os princípios e propostas do pós-método de Kumaravadivelu (1994), Silva (2004) destaca a garantia da relevância social, o desenvolvimento da consciência cultural do aprendiz, a promoção da autonomia do aluno, a facilitação da interação negociada, a contextualização do insumo linguístico, a ativação da heurística intuitiva, a promoção do desenvolvimento da

2 Tradução nossa para “*The postmethod condition is a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method*”.

consciência linguística, a maximização das oportunidades de aprendizagem, a integração das quatro habilidades e a minimização dos mal-entendidos.

O que farei nas próximas subseções é resumir os fundamentos teórico-metodológicos das duas coleções a partir do guia didático presente nas páginas finais do primeiro volume do manual do professor. Em um primeiro momento, abordarei os modelos de aprendizagem e a perspectiva sobre ensino de línguas que os autores apresentam no guia didático a fim de descrever o conceito de língua que manuseiam, as perspectivas sobre seu ensino-aprendizado e o eixo estruturador de cada coleção, isto é, com base em quê os autores estruturaram as unidades. Em seguida, apresentarei algumas observações sobre o que os autores dizem a respeito da gramática nesse documento.

1.1 As perspectivas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o(s) eixo(s) estruturador(es) das coleções

Dentro da já clássica proposta de Richards e Rodgers (2003 [1986]), a abordagem equivale ao componente teórico em que é especificada a natureza tanto da língua(gem) como da aprendizagem. Essa fonte dos princípios sobre o ensino de línguas é colocada em prática no método, lugar em que também são tomadas as decisões sobre as habilidades e destrezas, o conteúdo e sua ordem de apresentação.

Assim, no que diz respeito à abordagem, tanto a coleção *Sentidos* como *Confluencia* se baseiam na mesma concepção de ensino-aprendizagem: a

sociointeracional, cujo construto teórico se baseia em Vygotsky. Segundo essa perspectiva, o aprendizado “se dá a partir da interação com outros sujeitos mais competentes - seja o professor, seja outro estudante - e com o meio” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 165), e “*es en la interacción donde el lenguaje y el pensamiento se desarrollan, construyendo la cognición compleja del individuo*” (Pinheiro-Correa, *et al.*, 2016, 133).

Apesar dessa convergência entre as obras analisadas, há algumas diferenças nos guias didáticos que são relevantes que sejam assinaladas. Uma delas é o fato de que *Confluencia* se dedica muito mais à descrição do modelo de aprendizagem de línguas que *Sentidos*, trazendo à baila as propostas de Krashen sobre as diferenças entre aquisição e aprendizado, além da Teoria Sociocultural de base vygotskyana e sua aplicação na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Por outro lado, *Sentidos* se dedica à relação interação-linguagem basicamente por meio do conceito de *géneros discursivos* e das proximidades entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito aos processos, que são sempre fundados na sociedade e na história.

É, portanto, nas interseções entre teorias que as obras se distinguem. Embora as autoras de *Sentidos* deixem claro que “não há um ‘método’ de ensino de línguas estrangeiras baseado na perspectiva linguística bakhtiniana” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 165), elas pautam seu trabalho na concepção de que a língua “se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 164) e que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, 262 *apud* Freitas; Marins-Costa, 2016, 164). Essa visão de língua - que

as autoras traduzem como “enfoque” - não corresponde a nenhum método já definido, mas parece se enquadrar no que alguns pesquisadores definem como *pós-método*, conforme descrito na seção anterior, sem se esquecer dos documentos oficiais sobre ensino.

Já os autores de *Confluencia* afirmam que os planos linguístico e pragmatolinguístico de sua obra se baseiam na metodologia por tarefas,

[...] una vez que estas, como consecuencia natural del desarrollo del abordaje comunicativo para la enseñanza de lengua [...] llegan a un nivel de sofisticación técnica capaz de auxiliar plenamente al (a la) estudiante en dirección a la toma de la palabra significativa, que consideramos la finalidad de la educación basada en la literacidad en lengua extranjera. (Pinheiro-Correa, et al., 2016, 136).

Assim, a interação entre os estudantes se dá pelo que os autores chamam de “*cálculos pragmáticos*”, o que deixa o foco da aprendizagem numa prática integrada das quatro habilidades, alcançando uma comunicação efetiva por meio de projetos, a fim de não “*congelar el dinamismo próprio del contexto de enseñanza-aprendizaje*” (Pinheiro-Correa, et al, 2016, 136), fato que é comum aos livros didáticos.

A distinção entre ambas as coleções se dá, portanto, no foco da perspectiva metodológica. Enquanto *Sentidos* resgata uma visão de língua que está na interseção entre Bakhtin e Vygotsky, o que, de certa forma, é “inédita” no estudo dos métodos de ensino de línguas, *Confluencia* opta pela abordagem comunicativa em sua atualização na abordagem por tarefas e na metodologia por projetos, nas quais a visão de língua e seu ensino resultam de uma interseção entre Krashen, Vygotsky e diversos outros estudiosos contemporâneos da

linguagem, como Nunan, Lantolf e Thorne, Hernández e Paiva, resgatando, assim, uma releitura dos métodos comunicativos.³

Isso não significa que *Confluencia* ignore os gêneros discursivos; pelo contrário, a seção 7 do manual do professor está dedicada exatamente para o que eles chamam de “*enfoque enunciativo: los géneros discursivos*”, na qual os autores afirmam que “*los géneros constituyen un elemento fundamental de organización*” e, por isso, “*dedicamos una sección central para la elaboración de los proyectos donde aparecen secuencias textuales predominantes en el género en cuestión, así como en los posibles subgéneros*” (Pinheiro-Correa, *et al.*, 2016, 147). Há, entretanto, uma diferença no eixo estruturador das unidades, como se pode ver nos guias: uma coleção apresenta os gêneros como elemento fundamental de organização da obra, a outra os coloca como eixo central dos projetos. Além disso, podemos perceber que uma delas (*Confluencia*) faz referência às sequências textuais e sua relação com a gramática (por exemplo, que os gêneros em que predominam o tipo narrativo costumam apresentar enunciados em espanhol com formas verbais no *Pretérito Simple* ou *Compuesto*, além de advérbios de tempo e de espaço), enquanto a outra (*Sentidos*) pouco ou nada se refere a esses termos.

Ainda sobre as proximidades metodológicas, é importante esclarecer que a abordagem comunicativa da língua e as perspectivas da chamada “era pós-método” não se opõem; aliás, compartilham elementos relevantes, como

3 Sugiro a leitura da recente obra de Francisco José Quaresma de Figueiredo sobre Vygotsky e a interação no ensino-aprendizagem de línguas para aprofundamento do tema. Chamo a atenção, por ora, para o capítulo intitulado “Teoria sociocultural e aprendizagem de L2/LE”, no qual o autor explica que “a abordagem baseada em tarefas tem por objetivo fornecer aos aprendizes um contexto natural para a produção linguística em L2/LE” (Figueiredo, 2019, 63) além de reforçar a interação e a colaboração entre os estudantes.

compreender que a língua possui diversas funções, como instrumental (usar a língua para conseguir coisas), reguladora (usar a língua para controlar a conduta de outros), interativa (usar a língua para criar uma interação com outros), pessoal (usar a língua para expressar sentimentos e significados pessoais), heurística (usar a língua para aprender e para descobrir), imaginativa (usar a língua para criar o mundo da imaginação) e representativa (usar a língua para comunicar informação), conforme resumem Richards e Rodgers (2003, 159-160). A questão é de identificação com algum método, já que eles costumam resistir relativamente pouco tempo e estão, com frequência, “*vinculados a alegaciones muy específicas y a prácticas obligatorias*” (Richards; Rodgers, 2003, 240). É talvez por essa razão que *Sentidos* não se identifica com nenhum método e traz poucas informações sobre teorias de aprendizagem e procedimentos e técnicas de ensino; e é talvez por essa mesma razão que *Confluencia* justifica seu ecletismo trazendo diversos estudiosos à baila ao usar nomenclaturas presentes na literatura do ensino-aprendizado de línguas, como *enfoque comunicativo* e *enfoque por tareas*, nomenclaturas essas que podem levar o interlocutor a pensarem um contexto educacional específico cuja representação social é diferente dos colégios brasileiros: o dos cursos de idiomas⁴.

Vejamos se essas semelhanças e diferenças também se refletem na abordagem da gramática no guia didático das duas coleções.

4 Por não ser o objetivo deste trabalho diferenciar contextos educacionais em que se dão o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, sugiro apenas a leitura da primeira seção, “O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania”, do capítulo 3 -Conhecimento de Línguas Estrangeiras, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006).

1.2. A abordagem da gramática

É importante destacar que nenhuma das duas coleções faz uma seção ou subseção no guia didático para se dedicar exclusivamente à gramática, mas é inevitável observar que *Sentidos* usa poucas vezes a palavra “gramática”, talvez pela frequente associação que se costuma fazer com uma metodologia ultrapassada, como quando as autoras afirmam que pesquisadores dos anos 1980 buscaram repensar o ensino de línguas no Brasil “fugindo da tradição gramatical e filológica” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 165). Para as autoras (Freitas; Marins-Costa, 2016, 167), ao focar nos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, a gramática não ocupa um lugar de destaque como nos métodos tradicionais, mas faz parte do estilo da linguagem, um dos três pilares dos gêneros, juntamente com o conteúdo temático (“os sentidos que podem ser construídos a partir do enunciado”) e a construção composicional (“estruturação do conjunto do texto e [...] relação entre os interlocutores”).

Na coleção em questão, a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua que compõem o gênero estudado se encontra na subseção *Comprendiendo el género*, “na qual há outro texto com o objetivo de abordar as características do gênero trabalhado” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 4), mas as questões linguísticas são trabalhadas, mais especificamente, no apêndice *El estilo del género*, que se localiza após cada unidade e “apresenta outras questões sobre vocabulário e gramática, sempre relacionadas aos gêneros discursivos trabalhados nas atividades de produção e de compreensão” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 5). Outras subseções trabalham outras características dos gêneros, como no caso de *Entretextos*, na qual se propõe “um diálogo entre o

texto de *Lee para saber más* e outros, de gêneros diversos” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 4), ou seja, são abordados o dialogismo, a interdiscursividade e a intertextualidade. Há, ainda, a subseção *Síntesis léxico-gramatical*, localizada também no apêndice, que “resume, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos ao estilo dos gêneros trabalhados ao longo das unidades” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 5).

Embora não seja de forma explícita, a gramática está contida nos termos *estilo e conteúdo* (“nossa abordagem dos conteúdos adota um procedimento indutivo” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 166)) e também, por extensão, em *educação linguística* (“No caso desta coleção, não apenas usamos os tipos relativamente estáveis de enunciados nas unidades; são eles que organizam nossa proposta de educação linguística em língua espanhola e deles emanam todos os conteúdos trabalhados [...]” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 165)) que as autoras usam e explicam no guia didático. Em nenhum caso, entretanto, há uma relação de sinonímia ou metonímia, mas sim de parte constituinte.

Embora o termo “gramática” não seja frequente no guia de *Sentidos*, a abordagem sim o é: as autoras explicam que “nossa abordagem dos conteúdos adota um procedimento indutivo”, e por conteúdo incluem os três pilares dos gêneros discursivos. Isso significa que as atividades propostas “levam o estudante a construir o conhecimento por meio da articulação uso-reflexão-uso” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 166), e não uma explicação seguida de exercícios que frequentemente servem para “treinar”, como na perspectiva dedutiva de ensino.

A coleção *Confluencia*, por sua vez, reforça várias vezes, ao longo do guia didático, a posição pragmática e social da gramática, como na definição de

língua como “*constructo inseparable de la materialidad cultural e histórica que caracteriza a la sociedad de la cual forma parte el individuo*” e, portanto, não se entende a língua espanhola como uma abstração, mas “*como un conjunto de maneras de enunciar y de hablas características de los múltiples y diversos agrupamientos sociales que constituyen el universo hispánico*” (Pinheiro-Correa, et al., 2016, 133).

A partir do termo “cálculos pragmáticos”, a coleção se propõe a “*desplaza[r] el foco de la preñizaje de los contenidos gramaticales hacia una práctica integrada de las cuatro destrezas para la efectiva comunicación*” (Pinheiro-Correa, et al., 2016, 137). Nesse sentido, “*los contenidos gramaticales sirven como soporte para la negociación de sentidos, la socialización y la afirmación de identidades en el grupo*” (Pinheiro-Correa, et al., 2016, 137). Depreende-se daí que a gramática também não é o eixo das unidades de *Confluencia*, mas a prática integrada da compreensão e expressão escritas e orais para a comunicação.

Diferente de *Sentidos*, *Confluencia* não indica explicitamente sua abordagem da gramática, mas a justifica e a apresenta como ferramenta para as quatro habilidades em um contexto de interação adequado às circunstâncias sociodiscursivas nas quais são relevantes as distâncias sociais e as relações de poder (habilidade sociopragmática) e os recursos empregados na realização de atos comunicativos, como as estratégias e as formas linguísticas empregadas na rotina da comunicação (pragmalinguística). Essa perspectiva metodológica é encontrada na seção *Comentario Lingüístico*, presente no final de cada unidade, na qual os autores comentam “*algunos aspectos lingüísticos de los textos presentados en la unidad*” (Pinheiro-Correa, et al., 2016, 6). No entanto, esse

não é o único lugar em que os autores trabalham a gramática: na seção *Para investigar el género*, na qual “*se propone una investigación en profundidad del género discursivo central para la realización del proyecto*” (Pinheiro-Correa, *et al.*, 2016, 6), a subseção *¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?* traz atividades de reflexão linguística a partir de um ou mais fragmentos de um (dos) texto(s) apresentado(s) nas páginas anteriores.

A gramática está associada, no caso de *Confluencia*, a termos como “aspectos linguísticos”, “conteúdos gramaticais”, mas, principalmente, sob uma compreensão ampla de “interação” e “comunicação” vinculadas ao afixo pragma-. Assim, os autores reforçam que esse conteúdo não será estudado em si mesmo (como uma metalinguagem), mas sempre com e para algo (a ideia de ferramenta ou suporte).

Fica mais clara, agora, a diferença entre as duas coleções: o suporte teórico de *Sentidos* está para os estudos discursivos assim como o de *Confluencia* está para a pragmática. Embora bastante próximos, o estudo discursivo costuma basear-se em sistemas de representações que se impõem à maioria dos homens (as ideologias) e nos enunciados relativamente estáveis (gêneros discursivos) para abordar os sujeitos e os sentidos da/na língua, enquanto a pragmática se ocupa dos princípios que regulam o uso da linguagem na comunicação, baseando-se em regras de (des)codificação de mensagens que tentam dar conta do objetivo, da distância social, da situação de comunicação e do meio, dando especial atenção aos “*principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de todos aquellos aspectos del significado que, por depender de factores extralingüísticos, quedan fuera del*

ámbito de la teoría semántica (es decir, de los significados convencionales)” (Escandell, 2006, 41).

A diferença das coleções parece se localizar, pelo menos para mim, no nível de relevância pedagógica que se dá às regras internas do sistema linguístico para a construção dos sentidos, e em como abordar essas regras a partir do referencial teórico-metodológico explicitado no guia didático. Isso é o que será visto na próxima seção, quando for analisado o componente das atividades por meio das quais o conteúdo linguístico é levado à prática.

2. MATERIALIZAÇÃO DAS EXPECTATIVAS

Para Sánchez Pérez (2009), o método é entendido como a atuação docente como um todo complexo, com vários componentes, incluindo “o porquê” (natureza da língua, princípios da aprendizagem e do ensino, condições contextuais, educativos e geográficos, além de princípios de organização aplicados à gestão e planificação do ensino, assim como o desenvolvimento da aula), “o quê” (elementos que constituem o objeto do ensino-aprendizado) e “o como” (os procedimentos relativos à pedagogia, à psicologia, ao contexto pragmático e sociológico e à planificação e gestão das atividades).

Tendo em vista que a gramática não é o eixo estruturador de nenhuma das duas coleções, os elementos constituintes das unidades (ou “o quê” das coleções) giram em torno de duas questões: os gêneros textuais e as temáticas. O conhecimento linguístico, entretanto, só está vinculado ao primeiro, já que as estruturas da língua não estão condicionadas ao tema, mas ao gênero discursivo.

Nas próximas subseções, tomarei as duas primeiras unidades do volume um de cada coleção para ilustrar como os autores abordam a gramática.

2.1 Sentidos en lengua española

Esta coleção tem, como padrão estrutural, duas páginas de abertura que apresentam o título, o tema, os gêneros, os objetivos gerais e imagens relacionadas com o tema da unidade. O quadro 1 resume essas características das duas primeiras unidades do volume 1 da coleção.

Quadro 1: Informações sobre unidades 1 e 2 do volume 1 de *Sentidos*

	Unidade 1	Unidade 2
Título	<i>Una lengua, muchos pueblos</i>	<i>Derecho a la identidad</i>
Tema	A língua espanhola e as culturas hispânicas	Identidade e cidadania
Gêneros		Notícia escrita e oral, esquema e exposição oral
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar o estudante da língua espanhola e da diversidade e pluralidade cultural dos povos hispânicos; • convidá-lo para conhecer um pouco mais esses povos; • promover sua aproximação a uma visão integrada entre Linguagem, Geografia, Sociologia e História. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar o estudante dos gêneros notícia escrita e oral, esquema e exposição oral; • fomentar sua reflexão sobre o tema identidade e cidadania; • promover sua aproximação a uma visão integrada entre Linguagem, História, Geografia e Sociologia.
Imagem	quadro <i>América invertida</i> , de Joaquín Torres García	quadro <i>Rio São Francisco</i> , de Militão dos Santos

Em seguida, na seção *En Foco*, começam as primeiras reflexões sobre o tema e os gêneros discursivos trabalhados na unidade⁵. A seção seguinte se intitula *Lee*, que apresenta uma atividade de compreensão leitora a partir de seis subseções: *Ya lo sabes*, *Lee para saber más*, *Comprendiendo el texto*, *Entretextos*, *Reflexiona* e *Comprendiendo el género*. A primeira unidade é uma exceção nesse padrão da coleção, já que “está organizada de forma diferenciada devido ao trabalho de introdução à língua espanhola, às culturas hispânicas e à coleção” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 170); nesse caso, ela apresenta textos verbais e icônicos, escritos e orais, e de diferentes gêneros, com atividades abertas e fechadas, trabalhando basicamente o tema do hispanismo em subseções cujos títulos têm relação com a temática seguida de um desafio (normalmente são questões para responder *sí* ou *no* sobre o país trabalhado ou, de alguma forma, referenciado no texto anterior). Já a segunda unidade, a pré-leitura é feita oralmente e a partir de outros títulos de notícias; o texto a ser lido é uma notícia mexicana, e as perguntas de compreensão de leitura, todas abertas, vão desde encontrar informações explícitas até fazer inferências ou relacionar a outros textos e gêneros. Chamo a atenção para a subseção *Comprendiendo el género*, na qual as autoras começam a abordar a gramática. Por exemplo, na atividade 5 da página 39, discute-se o motivo do uso das aspas e a função que esses fragmentos aspeados têm na notícia. A atividade 6, quando pede que o

5 Por questões de espaço, não descreverei todas as seções e subseções de *Sentidos* e tampouco de *Confluencia*. Detenho-me, por questões do recorte deste trabalho, na abordagem dos conhecimentos linguísticos.

estudante observe se há uma reprodução da fala de algum haitiano no texto, o conhecimento adquirido na atividade anterior é resgatado. A atividade 11, na página 40, também trabalha com a gramática, já que se questiona qual é a função dos verbos destacadas nos fragmentos da notícia: tratam-se dos verbos *dicendi*, que costumam introduzir o discurso referido. Na atividade seguinte, os alunos precisam encontrar verbos no presente e no passado e explicar a que se refere cada uma dessas partes.

A seção *Escucha* organiza-se também em subseções: *Entrando en matéria*, *Oídos bien puestos*, *Más allá de lo dicho* e *Comprendiendo el género*. As seções *Escribe/Habla* apresentam atividades de expressão escrita e oral, respectivamente, e contêm as mesmas subseções: *Arranque*, *Puesta en marcha*, *Cajón de herramientas* e *Hacia atrás*. Após a *Autoevaluación*, nos apêndices do volume, podemos encontrar as seguintes seções: *El estilo del género*, *Entreculturas*, *Hay más, síntesis léxico-gramatical* e *cuestiones del Enem comentadas*. Na segunda unidade, na seção *El estilo del género*, os estudantes trabalham alguns elementos léxico-gramaticais dos gêneros certidão de nascimento e notícia. As atividades, como anunciadas no guia didático, são indutivas: a 4 (página 53), por exemplo, trabalha a substantivação de verbos; a 5 (páginas 54-55), as diferenças entre verbos no presente e no passado; e a 6 (página 55), a morfologia dos verbos nos dois tempos, a partir do texto da atividade anterior.

Para tecer considerações sobre o que observei, gostaria de trazer alguns comentários realizados por Pinto (2019) a respeito dessa coleção. Uma de suas afirmações diz respeito ao fato de que “*el libro está pautado en un*

enfoque para la lectura y para el texto y apenas hay espacio para la oralidad” (Pinto, 2019, 228). Acredito que o autor se refere ao uso oral da língua estudada, pois, na nota 31, observa que *“las actividades propuestas exigirían del estudiante un alto nivel de proficiencia para que pudiera responder a las preguntas en español. Y como no hay ninguna herramienta para ello (nada se habla de pronunciación, incluso), se supone que las actividades se desarrollarán en portugués”* (Pinto, 2019, 228). De fato, algumas atividades precisam ser desenvolvidas em português, e isso não é problemático, já que o foco que propõem as autoras, como dito, está, pelo menos no caso da leitura, no conteúdo temático e na construção composicional dos gêneros discursivos. Dessa forma, a produção escrita e oral na língua estudada possui um lugar específico nas unidades: nas seções *Escribe* e *Habla*, nas quais há um preparo muito importante, já que se baseiam em gêneros discursivos, e não apenas na habilidade cognitiva e linguística de escrever e falar.

Outro comentário que Pinto (2019) faz é a respeito das tabelas de conjugação dos verbos no imperativo afirmativo e negativo em *“tú”* e *“vos”* na página 76 (unidade 3). Para ele, as tabelas aparecem *“de manera completamente aislada”* e *“no tiene[n] ninguna relación con lo que vino antes ni con lo que viene enseguida”* (Pinto, 2019, 229). Na verdade, essas tabelas se encontram na seção *Escribe*, especificamente na subseção *Cajón de herramientas*, na qual *“são discutidos alguns recursos que devem ser observados na versão inicial do texto”* (Freitas; Marins-Costa, 2016, 5); dessa forma, como os estudantes devem produzir um cartaz de campanha social, e os textos trabalhados na unidade lançam mão do imperativo apenas nessas pessoas (*tú* e *vos*), as

tabelas servem apenas para apresentar a formação desse modo verbal para que o aluno consulte na hora de escrever a primeira versão do seu texto.

No final dessa mesma unidade, na seção *El estilo del género*, o tema gramatical é trabalhado novamente em tabelas, mas agora de forma indutiva, de modo que o estudante observe as terminações na conjugação de verbos regulares no imperativo (página 81) e alguns irregulares (páginas 82-83), logo, não estão descontextualizadas.

O que me parece incoerente, à primeira vista, é que as atividades de “fixação” do conteúdo sejam sempre de preencher lacunas, o que mantém, em partes, a representação de que é assim que se aprende gramática. Por outro lado, conforme dito na subseção das perspectivas sobre ensino-aprendizagem de línguas, *Sentidos*, ao seguir o pós-método, leva em conta as “limitações acadêmicas e administrativas diversas, como as advindas das instituições, do currículo, dos livros didáticos” (Freitas; Marins-Costa, 2016, 165) e lançam mão desse modelo de atividade, que são muito conhecidos e fáceis de corrigir.

2.2 Confluencia

Diferente da coleção anterior, *Confluencia* apresenta, desde a primeira unidade, o mesmo padrão estrutural. A abertura se faz em três páginas: na primeira aparecem o tema, o projeto e os objetivos da unidade, já as outras duas contêm uma fotografia “*que sirve de motivación e introducción a lo que se va a estudiar*” (Pinheiro-Correa, *et al.*, 2016, 6). Resumimos no quadro 2 algumas dessas informações:

Quadro 2: Informações sobre unidades 1 e 2 do volume 1 de *Confluencia*

	Unidade 1	Unidade 2
Título	Juntos	Medios
Tema	Interação	Comunicação social
Gênero principal	Cartazes	Pé de foto
Objetivos gerais e Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diversas formas de viver juntos, sobre a convivência nos mais variados grupos sociais, como a única maneira de desenvolver todas nossas potencialidades como seres humanos; • promover, por meio de cartazes, formas de sociabilidade que reconheçam a diferença, incentivando a comunidade escolar a adotar atitudes positivas para a convivência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a comunicação social e o modo como se relacionam nela o plano individual e o social; • reconhecer critérios, valores e interesses que estão por trás da seleção de notícias que fazem os grandes meios de comunicação; • organizar uma exposição fotográfica que expresse os interesses e os valores dos(as) estudantes referentes às questões sociais que considerem relevantes.
Fotografia	Estudantes na universidade	Eva Longoria no tapete vermelho do Festival de Cinema de Cannes, 2012

Na seção *Para entrar en materia*, os autores apresentam e aprofundam o tema da unidade a partir de atividades sobre dois ou mais textos escritos e um oral. Os textos, tanto os escritos quanto os orais, são acompanhados de perguntas de pré-leitura/audição, leitura/audição e pós-leitura/audição separados por esses títulos, sendo que as atividades são quase todas abertas e suas respostas devem

ser escritas no caderno, o que exige diferentes estratégias por parte do estudante, desde localização de informação até inferências. Os textos da primeira unidade são notícias e canção, enquanto da segunda são capas de jornal, postagem de blog sobre meios de comunicação e um *podcast* de uma rádio.

A seção *Para investigar el género* propõe uma pesquisa do gênero discursivo central da unidade para a realização do projeto. O trabalho é conduzido de forma indutiva a fim de que o estudante observe características formais e sociais do gênero em três subseções em forma de perguntas: *¿Qué es? ¿Cómo circulan socialmente?*, nas quais se encontram atividades analíticas sobre as intenções comunicativas, o que leva o estudante a aprofundar nas questões pragmáticas dos textos; *¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?*, que aborda a estrutura e o conteúdo do gênero, incluindo informações verbais e não verbais; e *¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?*, na qual são abordados, por exemplo, na unidade 1, recursos literários e estilísticos (como aliteração, rima, metáfora e oxímoro), e, na unidade 2, os substantivos comuns, os substantivos próprios e o tempo verbal (no caso, o presente do indicativo).

A seção *Para pensar y debatir* tem o objetivo de ampliar a reflexão e o debate sobre o tema proposto, e normalmente traz mais textos e áudios que também têm atividades pré, durante e pós leitura/audição. Em seguida, na seção *Para escribir*, são apresentadas as etapas para a produção escrita do texto pertencente ao gênero discursivo estudado na unidade e, na seção *Para movilizar mi entorno*, os autores apresentam ideias e propostas para a realização de um projeto a partir do qual o estudante possa intervir no seu

entorno. É interessante ressaltar que, nesse momento, faz-se uma importante reflexão sobre o compartilhamento da produção do aluno, o que reforça a procedimento vygotskiano de promover a interação.

Após a *Autoevaluación e Para disfrutar*, que “*se destina a la apreciación de enunciados artísticos*” (Pinheiro-Correa, *et al.*, 2016, 6), encontramos a seção *Comentario lingüístico*. Na primeira unidade, em duas páginas, os autores apresentam reflexões sobre quatro conteúdos: (1) a formação de gentílicos, resgatando o segundo texto da unidade, no qual aparecem várias nacionalidades e complementam com outro texto; (2) o sujeito inclusivo, resgatando o texto da seção *Para pensar y debatir*, a partir do qual comentam sobre as diferenças com o português sobre a concordância inclusiva do verbo com o sujeito (“*Y es que, los mayores, muchas veces, nos sentimos solos [...]*”); (3) variação linguística, resgatando o mesmo texto do conteúdo anterior e comentando questões de norma e uso da língua a partir de um caso de leísmo e da ausência da preposição “de” na expressão “*darse cuenta (de) que*”, que aparece no primeiro texto da unidade; (4) as diferenças entre “*solo*” e “*sólo*”, resgatando o texto da seção *Para pensar y debatir* e comentando sobre a reforma ortográfica da língua espanhola de 2010.

Na segunda unidade, os temas trabalhados, em três páginas, são: (1) uso de ‘vosotros/vosotras’, (2) ordem de palavras e (3) marcadores discursivos. Cada um dos temas é apresentado a partir de um fragmento de algum texto da unidade, mas às vezes é necessário recorrer a outros textos para ilustrar outras questões do assunto, como ocorre na ordem de palavras em perguntas sem pronome interrogativo.

É difícil definir a abordagem da gramática nessa seção do livro: é dedutiva ou indutiva? A primeira vista, parece dedutiva, pois é apresentado primeiramente o *input* e, em seguida, as regras, como no caso do quadro das pessoas gramaticais e dos respectivos pronomes sujeito na página 58. No entanto, a forma como é abordada a regra não é simplificada como vimos em alguns casos das coleções *Enlaces* e *Cercanía Joven* em Mazzaro (2018), ao contrário, exige reflexão linguística. A página em que se comenta sobre os marcadores discursivos é um exemplo disso: apresentam-se os marcadores que aparecem nos textos lidos na unidade (*es decir* e *por supuesto*) e abordam suas funções textuais e pragmáticas, além das inferências e das mudanças contextuais caso fossem substituídos por outros marcadores. Trata-se, portanto, de uma reflexão epilinguística, já que a prática “opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (Franchi, 2006, 97). No entanto, no caso de *Confluencia*, não se trata de uma atividade em que o estudante deve ler, observar, responder e analisar a própria resposta, mas de analisar um texto escrito pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As coleções inéditas aprovadas no PNLD 2018 e que foram analisadas neste trabalho, *Sentidos en lengua española* e *Confluencia*, têm em comum o fato de terem base teórica vygostskiana e considerarem que o ensino-

aprendizado de uma língua se dá pela interação. A interação é materializada de forma muito parecida nas duas coleções, já que abordam os gêneros discursivos de forma a dar conta de suas características formais, sociais e temáticas. A diferença, entretanto, localiza-se na abordagem da gramática: enquanto *Sentidos* apresenta atividades indutivas e de fixação do conteúdo linguístico, *Confluencia* “conversa” com o estudante a respeito da forma, do uso e de questões sociais envolvidas nas estruturas linguísticas.

Ambas as coleções também compartilham o fato de apenas abordarem questões linguísticas que aparecem nos textos trabalhados nas unidades, o que faz com que a seção dedicada a essa temática encontre-se no final da unidade (ou no final do livro). No entanto, *Sentidos* inclui, na abordagem da leitura, reflexões gramaticais, aproximando-se do que fazem os autores de *Confluencia* na seção *Comentario lingüístico*, mas em forma de atividade indutiva. Por outro lado, *Confluencia* faz reflexões epilinguísticas com mais frequência e não traz exercícios de fixação gramatical, talvez por evitar atividades artificiais de uso da língua, como as de preencher lacunas, deixando para a seção *Para escribir* a materialização dos conhecimentos adquiridos.

Quanto aos comentários feitos por Pinto (2019), faz-se necessário observar que tanto *Sentidos* como *Confluencia* enfocam a leitura, mas a primeira coleção tem uma seção específica para trabalhar a expressão oral (*Habla*), enquanto na segunda pode ser trabalhada essa habilidade, em algumas unidades, na seção *Para movilizar mi entorno*. Outra observação é que *Sentidos* não explicita os conteúdos gramaticais apenas na seção *Síntesis léxico-gramatical*, mas também em *El estilo del género*; já *Confluencia* aborda questões linguísticas

tanto na subseção *¿Cómo se escribe?* *¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?*, contida em *Para investigar el género*, quanto na seção *Comentario lingüístico*. No que diz respeito aos quadros com conteúdo gramatical, em nenhuma das duas coleções elas aparecem isoladas: em *Sentidos* costumam fazer parte de atividades indutivas ou para ser consultada na produção escrita, e em *Confluencia* fazem parte das reflexões nos comentários linguísticos.

Finalmente, faz-se urgente refletir e debater com os futuros professores de línguas as materializações das abordagens/enfoques e dos métodos nos livros didáticos usados no Brasil. Embora os debates sobre leitura em língua estrangeira tenham avançado e os livros didáticos (pelo menos os que são aprovados na seleção do PNLD e, conseqüentemente, usados nas escolas públicas brasileiras) incorporaram as metodologias, há ainda lacunas sobre a abordagem da gramática. A questão ultrapassa a dúvida de que conceito de gramática usar, e se ela se apresenta em forma de quadro, comentário linguístico ou atividades indutivas, mas o quê apresentar para um estudante brasileiro dado o contexto escolar em que ele se encontra. Esse contexto abarca questões físicas da sala de aula, recursos disponíveis, quantidade de alunos por sala, condições de trabalho dos professores, objetivos da escola, leis e documentos oficiais e outros diversos pontos que influenciam o ensino-aprendizagem.

Debater o quê da gramática deve ser apresentado significa refletir, em primeiro lugar, sobre princípios de ensino-aprendizagem da língua para, então, debater ações sobre a abordagem da gramática. E se não há um método pronto de aplicação dos princípios vygotskyanos, como as autoras de *Sentidos* pontuam no guia didático, faz-se necessário, como elas e os

autores de *Confluencia*., trazer à baila outros teóricos da área da educação, da linguagem e de áreas afins e subverter as tradições do ensino-aprendizagem de línguas e a produção dos livros didáticos. É um caminho para se chegar à atividade epilinguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Daniel Mazzaro Vilar de; Ribeiro da Silva, Elias; Souza, Paula da Costa. “Enfoques y metodologías de enseñanza”. In: Kanashiro, D. S. K.; Santos, J. J. *Prática de Ensino de Língua Espanhola*. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, 35-54.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006.

Eres Fernández, Gretel. “Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera”. In: Barros, Cristiano S.; Marins-Costa, Elzimar G. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 69-84.

Escandell, M. Victoria. *Introducción a la pragmática: nueva edición actualizada*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2006.

Figueiredo, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

Franchi, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Freitas, Luciana Maria Almeida de; Marins-Costa, Elzimar Goettenauer de. *Sentidos en lengua española*. Manual do professor - v. 1. São Paulo: Richmond, 2016.

Kumaravadivelu, B. “The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching”. In: *TESOL Quarterly*, 28, 1994, 27-48.

- Kumaravadivelu, B. "Toward a postmethod pedagogy". In: *TESOL Quarterly*, 35, 2001, 537-560.
- Leffa, Vilson J. "Metodologia do ensino de línguas". In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998, 211-236.
- Mazzaro, Daniel. "A gramática nos livros didáticos de espanhol: breves reflexões a partir das obras aprovadas no PNLD 2015". In: Barros, Cristiano; Marins-Costa, Elzimar; Freitas, Luciana. (eds.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes, 2018, 227-240.
- Moreno García, Concha. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Editorial Arco/Libros, 2017.
- Prabhu, N. S. "There is no best method – why?" In: *TESOL Quarterly*, 24, 1990, 161-176.
- Pinheiro-Correa, Paulo, *et al.*. *Confluencia*. Manual do professor - v. 1. São Paulo: Moderna, 2016.
- Pinto, Carlos Felipe. "La competencia gramatical en la enseñanza de español en Brasil". In: COELHO, I. M. W. S. (Org.). *Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2019, 201-243.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003 [1986].
- Sánchez, Aquilino. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.
- Silva, Gisvaldo Araújo. "A Era Pós-Método: o professor como um intelectual". In: *Linguagens & Cidadania*, v.6, n.2, jul./dez., 2004.

Representações do professor leitor em língua espanhola e de suas práticas com a leitura em sala de aula

Rafael Borges

Recebido em: 1 de junho de 2019
Aceito em: 9 de agosto de 2019

Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Escola Agrícola de Jundiá. É doutorando em Linguística na Universidade Federal de São Carlos.
Contato: rafaborges@ufrn.edu.br
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Discurso; leitura; ensino de língua espanhola.

Resumo: Neste trabalho nos propomos a analisar as representações que compartilham professores de espanhol atuantes no Ensino Fundamental II e Médio acerca da leitura como prática social, de modo geral, e da leitura como habilidade específica a ser explorada nas aulas de língua estrangeira. Com esse intuito, elaboramos um questionário composto por 30 questões discursivas e de múltipla escolha, respondido por 24 professores, posteriormente selecionamos 5 entre eles e realizamos entrevistas individuais, com base em um roteiro semiestruturado, composto por 14 perguntas discursivas. A partir disso, empreendemos uma análise de base qualitativa, fundamentada teoricamente pela Análise do Discurso de linha francesa, em princípios da História Cultural do livro e da leitura, bem como dos Letramentos. Sendo assim, pudemos analisar as representações desses professores sobre a leitura e o leitor, o que abre caminhos e possibilidades para pensarmos acerca da formação leitora crítica em língua estrangeira.

KEYWORDS: Discourse; reading; teaching of Spanish language.

Abstract: In this work we propose to analyze the representations Spanish teachers working in Primary and Secondary Education share about reading as a social practice, in general, and the reading as a specific ability to be explored in foreign language classes. Based on that, we elaborated a questionnaire composed by 30 discursive and multiple choice questions, answered by 24 teachers, and after we selected 5 among them and performed individual interviews, based on a semistructured script, composed by 14 discursive questions. We analyzed this material qualitatively, theoretically supported by French Discourse Analysis, principles of Cultural History of the book and reading, as well as of literacy. Thus, we could analyze the representations of those teachers about the reader and the reading, which opens up ways and possibilities to think about the formation of the critical reader in a foreign language.

REPRESENTAÇÕES DO LIVRO E DA LEITURA COMO MEIO DE MANUTENÇÃO DO PODER EM SOCIEDADE

No presente artigo, inicialmente, apresentamos algumas considerações acerca do livro, da leitura e do leitor, a partir da História Cultural, de modo a definir o recorte de nosso corpus nesse contexto, a saber, o professor de língua espanhola. Na sequência, ainda nesse primeiro tópico, delineamos e justificamos nossas escolhas teóricas e metodológicas de análise, bem como a interdisciplinaridade que as constituem. Posteriormente, apresentamos e analisamos alguns dados advindos de uma pesquisa mais ampla que realizamos, de como os professores participantes da pesquisa veem a si e a seus alunos como leitores em língua espanhola, tendo como parâmetro as declarações e representações que fazem sobre um bom leitor. Já no terceiro tópico, nossa preocupação se direciona a entender e a analisar o descompasso entre o que os professores de espanhol declaram sobre a leitura de modo geral e de sua prática com a leitura em sala de aula, levando às considerações finais de nosso texto.

Desse modo, tendo em conta o fato de que o conceito de representação já foi abordado e desenvolvido de diferentes modos e por diversas áreas, nos parece fundamental definir como o tomamos e o entendemos aqui, a partir dos estudos desenvolvidos por Chartier (2002b), em que pode ser entendido como a capacidade de tornar um ausente presente, exibindo a sua presença enquanto imagem, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito que a olha, como sujeito que olha. No conceito de representação estão imbricados valores simbólicos, que envolvem questões de identidade e de poder, estreitamente relacionadas às formas de hierarquização e organização social de determinados grupos, bem como o modo como se representam e são representados, fatores constitutivos

das identidades tanto individuais como coletivas em sociedade. Nesse aspecto a representação se dá tanto em uma perspectiva diacrônica, tendo em conta a sua construção histórica, como também sincrônica, em um dado tempo, espaço e contexto determinado, sobre a própria representação e aquilo que ela representa.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (Chartier, 1990, 17)

Como se vê, as representações não são unilaterais, bem como os discursos que as constituem, elas envolvem disputas e calibragem de poder no campo discursivo, que se materializam nas práticas cotidianas e oficialmente instauradas, dependendo da adesão ou não a essas representações, de acordo com os valores de determinada cultura e sociedade, o que influencia no alcance e poder persuasivo das mesmas. Quanto mais ela se insere no campo do discurso verdadeiro e atende à vontade de verdade de determinada cultura (Foucault, 2014), maior será o seu poder e persuasão nessa sociedade.

Parece-nos importante observar, que se por um lado a representação torna um ausente presente, o que leva a uma possível distinção entre a representação e a coisa representada, justamente pela ausência do que está sendo representado,

por outro, a representação é a exibição de uma presença. Isso nos permite afirmar que, em alguns casos, o objeto representado não tenha existência para além de sua representação, isto é, a representação adquire tal aspecto em que é capaz de mascarar o seu próprio referente ou, incluso, dar-lhe existência, como a teatralização da vida social do Antigo Regime, como considera Chartier (2002b) ou, a partir de recursos e elementos simbólicos diferentes ao desse momento na França, a teatralização da própria vida na contemporaneidade via internet e redes sociais.

Sendo assim, realizar um levantamento sobre as representações dos leitores do passado de modo a descrever “Quem eram? O que liam? Por que liam o que liam?” não é tarefa fácil, seja pelos poucos registros deixados sobre suas práticas, seja pelo necessário deslocamento no espaço e no tempo, que exige um cuidado ainda maior por parte dos pesquisadores, pela própria necessidade de que sejam considerados aspectos como formas de representação, circulação, apropriação e editoração dos objetos de leitura de uma época e de um contexto outro, o que nos ajuda a contextualizar e a melhor entender as práticas e as representações do livro e da leitura na contemporaneidade e, concomitantemente, o nosso próprio corpus de análise.

Não foram poucos os pesquisadores e as áreas que se enveredaram por esse caminho, entre os quais podemos mencionar aqueles de que nos valem mais diretamente nas presentes reflexões, a saber, Chartier, (1999, 2002a, 2004) e Ginzburg (2006), na Europa, e Abreu (2001a, 2001b e 2001c), no Brasil. Segundo as pesquisas desenvolvidas por esses estudiosos sobre as práticas de leitura de leitores do passado, tanto no contexto europeu como

especificamente no contexto brasileiro, da Idade Antiga à contemporaneidade, a leitura tem se prestado a diversas finalidades, desde atividade de ócio de grupos específicos até meio de manutenção do poder. Sobre esta última, muitas das lutas sociais, que tiveram por finalidade demarcar as diferenças entre ricos e pobres, doutos e leigos, sustentaram-se e valeram-se do valor simbólico de alguns objetos, como os livros, as roupas que usavam e as grandes bibliotecas particulares, como representação de conhecimento, riqueza e poder. Tais valores e representações, não raras vezes, eram transferidos para os detentores desses objetos e ainda o são na contemporaneidade, como analisa Curcino (2016, 6) ao abordar o tema no cenário da política brasileira.

Por seu valor sociocultural historicamente estabelecido, a leitura é concebida como prática distintiva dos indivíduos, que transferiria para aquele que se afirma leitor ou de quem se afirma ser leitor o prestígio histórico, os valores simbólicos que lhe foram agregados. Assim, como prova incontestante de competência intelectual, e afastada das práticas de menor prestígio ligadas ao caráter braçal, a posse de livros, a pose com livros, a leitura de certos livros agregariam ao perfil do sujeito que se mostra leitor essa competência intelectual.

Seguindo nessa linha de raciocínio, segundo Chartier (1999, 84) ao tratar das fotografias oficiais de François Mitterrand por Gisèle Freund, em 1981, sobre a perpetuação de uma tradição do livro nessas fotografias “O livro indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava”.

Assim, considerando a amplitude e a complexidade do tema em seu caráter histórico, político, social e cultural, tomamos como recorte do

presente trabalho a figura do professor de língua espanhola, em que buscamos identificar as representações que fazem de si como leitores e de seus alunos, a partir do que consideram ser um bom leitor, bem como o que declaram acerca do trabalho que realizam com a leitura nas aulas de língua estrangeira. De modo específico, buscamos identificar em que medida as representações que fazem sobre um “bom leitor” e a leitura influenciam e se manifestam ou não no que declaram sobre suas práticas de trabalho e de fomento dos textos e da leitura em sala de aula de língua espanhola. A partir disso, nos atentamos para as relações simbólicas e de poder que sustentam e definem essas representações em sociedade, quase sempre de maneira assimétrica, em que alguns poucos acabam por impor seus padrões e vontades à maioria, que não raras vezes os reforçam e corroboram para que se legitimem como verdades.

Com esse intuito, desenvolvemos um questionário composto por 30 questões discursivas e de múltipla escolha com 24 professores brasileiros, que têm como língua materna o português, mas que são atuantes no ensino da língua espanhola, no Ensino Fundamental II e Médio, em muitos casos via CEL (Centro de Estudos de Línguas) de diferentes lugares do país, mas principalmente do interior de São Paulo. Além de, posteriormente, termos selecionado 5 entre esses professores para realizarmos entrevistas individuais, com base em um roteiro semiestruturado, composto por 14 perguntas discursivas¹.

1 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos, sob o parecer de nº 1.390.004 e seguiu todos os preceitos éticos necessários e adequados à situação.

Como meio de Análise de nossos dados, partimos de uma concepção teórica e metodológica interdisciplinar, de base qualitativa, que começa a ser pensada por volta dos anos 90, a partir de uma ruptura epistemológica sobre o ensino de línguas do que se tinha até então, ainda um tanto positivista, com especial atenção para a prática de leitura. Nesse momento, vemos emergir e difundir-se os estudos de viés sócio-histórico, entre os quais os estudos sobre Letramento, no campo da educação e dos estudos da linguagem, em diálogo com as teorias da Análise do Discurso e também em consonância com avanços da História Cultural da leitura, que passam a dedicar-se à construção da história social do leitor por meio dos seus discursos e representações, situando-o no tempo e no espaço, como produtor, mas também fruto de processos históricos e culturais do seu meio.

Considerando os estudos no âmbito da Linguística Aplicada (LA) acerca da leitura, Kleiman (2004, 15) conjuga os três campos que oferecem as teorias base de nossa pesquisa, a saber, (Análise do Discurso (AD), Letramento e História Cultural (HC)) e o faz da seguinte maneira:

Diversas abordagens sócio-históricas na pesquisa sobre a leitura começaram a ser desenvolvidas no início da década de 90. [...] Dentre as duas talvez mais importantes temos uma de inspiração francesa, a da História Cultural da Leitura, e uma de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, fortemente influenciada por antropólogos ingleses, como Street (1984) [...] Essa última abordagem, subsidiada pela Análise Crítica do Discurso, a Pragmática, as Teorias da Enunciação e a Sociolinguística Internacional, passou a dominar o campo na Linguística Aplicada. O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas

aos contextos de ação desses sujeitos. [...] O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder.

Um conjunto grande de pesquisas e de metodologias de ensino de línguas, desde esse período, se ocupa da produção e da interpretação de textos e compartilha princípios com a Análise do Discurso *lato sensu*, por ser esta uma teoria da interpretação² que permite discutir quais são as injunções e coerções que incidem sobre todo e qualquer dizer e também sobre o crer e o fazer, de modo que o que dizemos e o modo como agimos, necessariamente, estão filiados a um conjunto de saberes e poderes que nos antecedem e que circulam simbólica e sócio-historicamente de modo a nortear/autorizar/desautorizar o que enunciamos e as práticas que advêm do que enunciamos, tal como a leitura/interpretação.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que o funcionamento discursivo regula a produção e circulação dos discursos compartilhados sócio-histórica e culturalmente que, por sua vez, ‘autorizam’ e legitimam certas práticas em relação a outras, certos objetos culturais em relação a outros

2 A título de exemplo podemos citar:

Courtine, Jean-Jacques. O professor e o militante. *In*: Piovezani, C.; Milanez, N. (Orgs.). *Metamorfoses do Discurso político*: Derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006, 9 – 28.

Foucault, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Orlandi, Eni. P. *Discurso e Leitura*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

Pêcheux, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: Orlandi, Eni. P. [Org.]. *Gestos de leitura*: da história do discurso. 2ª ed. Campinas/São Paulo: Pontes (55 – 66), 1997.

Possenti, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? *In*: Marinho, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 2001.

e os sujeitos que as exercem e os possuem e que são legitimados para tal. Esse funcionamento discursivo define, assim, o modo como nos vemos, como agimos, como nos expressamos sobre o mundo e sobre nós mesmos, ou seja, como nos representamos e como representamos os outros e suas práticas. Nesse sentido, a AD nos é bastante cara neste trabalho, pois é a partir dela que analisamos as declarações dos professores de espanhol, ou seja, a forma como representam a si e a seus alunos como leitores ou não leitores.

Sobre o Letramento, Kleiman (2005, 19) o define como sendo “[...] os usos da escrita em sociedade com o impacto da língua escrita na vida moderna”, ou como

[...] umas das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (Kleiman, 1995, 15).

Esse discurso do ensino como meio de promover a transformação de uma realidade desigual, que marginaliza boa parte de seus indivíduos, tem sido, cada vez mais, incorporado no âmbito acadêmico por diversas áreas e correntes teóricas, o que veremos repercutir em nossos dados, naquilo que dizem os professores entrevistados. Por esse viés podemos analisar o que declaram sobre a leitura, acerca da importância da leitura e da própria importância deles como docentes e agentes de transformações sociais na

realidade de seus alunos, uma vez que veem o texto e a prática da leitura como um meio para isso. Ao mesmo tempo em que, por outro lado, realizam declarações sobre suas práticas que acabam indo em uma direção contrária àquilo que defendem como um ideal de ensino, e é justamente pelo Letramento que encontramos um centro de análise entre esses discursos, aparentemente, contraditórios.

Já no que tange à História Cultural do livro e da leitura, ela nos ajuda, principalmente a partir do conceito de representação, a situar a prática da leitura no tempo e no espaço, assim como compreender suas mudanças e regularidades que a caracterizam, e a forma histórica de valoração dessa prática e de sua variação no tempo, no espaço e nos usos, conforme as comunidades leitoras, seus interesses e suas habilidades.

Assim sendo, a interdisciplinaridade entre esses campos se estabelece por seu interesse comum pelas práticas de leitura e escrita³, por suas preocupações históricas e sociais na análise dessas práticas, reconhecendo, cada um a sua maneira, o funcionamento dos discursos na sua relação com as práticas, as injunções da história sobre o que declarar ou não, de que formas fazê-

3 Entre os trabalhos que já se dedicaram a essa interface podemos mencionar: Barzotto, Valdir Heitor. *Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso: um estudo sobre a revista Realidade (1966 – 1976)*. 1998. 228 f. Tese (Doutor em Linguística) – Curso de Línguas do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Curcino, Luzmara. *Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista VEJA*. 2006. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

lo, com base em que memórias discursivas históricas e sociais exercê-las, reproduzi-las e difundi-las.

Frente a isso, já de início, em nossas análises, pudemos constatar que a representação mais recorrente entre os professores participantes da pesquisa, ao enunciarem sobre si, é a de que são bons leitores em língua espanhola, funcionando como meio de legitimação de si como professor e de seus conhecimentos em língua espanhola.

REPRESENTAÇÕES DE UM "BOM LEITOR", SEGUNDO DECLARAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Historicamente, como nos apresenta Britto (1998), e talvez de maneira mais recorrente nos últimos tempos, podemos observar em diferentes mídias, como rádio, tv, jornais, revistas e, recentemente, também nas redes sociais, a presença de discursos que culpabilizam o professor pelo fracasso do ensino brasileiro e, conseqüentemente, na formação de leitores, o que acaba colocando em cheque a capacidade docente, bem como a sua formação acadêmica. Isso quando não chegam a acusações graves com vistas a deslegitimar saberes científicos, de diferentes áreas da atuação do professor, desenvolvidos e validados ao longo de décadas, ultrapassando a questão da formação docente a uma hostilização pela categoria.

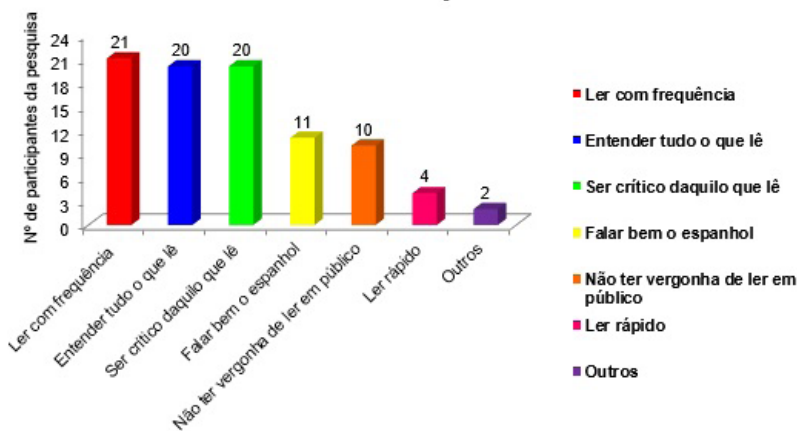
Nessa lógica, um dos princípios para desqualificar os docentes tem sido a recorrência do discurso de que não leem, de que não são leitores, uma vez que a própria formação que possuem é vista, muitas vezes, como insuficiente e precária, entre outras razões, pela falta de leitura.

É notório que esse discurso de culpabilização e ataque aos professores se manifesta de forma bastante parcial e precipitada, pois mascara uma série de problemáticas de cunho político, social, histórico e cultural, que envolvem a nossa educação. A título de exemplo podemos mencionar a distribuição e acesso desigual à (in)formação em nossa sociedade, seja a nível intelectual ou material, agravada pelo descaso e a falta de políticas publicadas efetivas ao longo de décadas, capazes de viabilizarem um acesso justo, democrático e igualitário de oportunidades na educação, na saúde e no mercado de trabalho, comprometendo, muitas vezes, condições básicas e essenciais para uma vida digna e honesta. Isso ao gosto de uma minoria detentora de poder simbólico, econômico e social, que há muito preza por produzir e perpetuar mecanismos que legitimem sua distinção, entre os quais se encontram o livro e a leitura.

É interessante notar que as declarações dos professores participantes de nossa pesquisa sobre si e sobre os seus alunos como leitores e da leitura de modo geral, estão diretamente relacionadas à constituição identitária que fazem de si como docentes e como coletivo. Por exemplo, ao declararem-se como bons leitores, em alguma medida, esses enunciados legitimam e contribuem para inserir esses professores como parte de uma cultura de prestígio simbólico que o livro proporciona, como consumidores dessa cultura e, ao mesmo tempo, produtores de conhecimento que o ato da leitura crítica possibilita, afastando-os ou contrapondo-se aos discursos que visam culpabilizá-los, como categoria, pelo fracasso do ensino brasileiro.

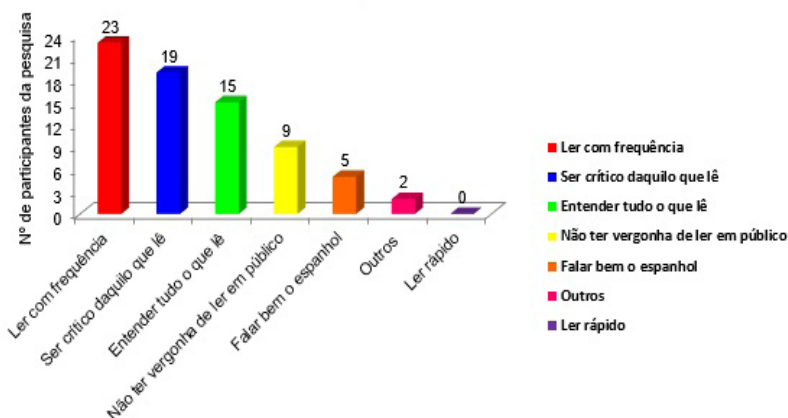
Desse modo, o fato de se declararem como leitores retoma toda uma concepção que circula sobre ser leitor em nossa sociedade a partir de uma memória e uma representação simbólica, institucionalizada e discursivamente legitimada acerca dessa figura, mas pouco condizente com as reais práticas leitoras empreendidas cotidianamente pela população. Muito disso advém dos padrões europeus do século XVIII e XIX, ou seja, o leitor como um sujeito culto, detentor de poder econômico e social, que realiza leituras de fôlego e com frequência. Isso se confirma ao olharmos para os dados de nossa pesquisa apresentados no **Gráfico 1**, das declarações dos professores sobre si como leitores e no **Gráfico 2**, dos professores sobre seus alunos. Não há diferenças significativas na recorrência das respostas, seja em um ou em outro caso, as referências do que se entende por “ser leitor” permanecem, inclusive em língua estrangeira, como é o caso do espanhol em nossa pesquisa. Os gráficos podem ser entendidos da seguinte maneira: na medida em que o sujeito participa das práticas mais sinalizadas/declaradas pelos professores, segundo suas representações sobre a leitura, melhor leitor ele seria e quanto mais se afasta delas, pior leitor ou um não-leitor ele se torna.

Gráfico 1: Práticas de leitura que tornariam os professores de espanhol bons ou não tão bons leitores nessa língua, segundo suas declarações



Coleta de dados do autor.

Gráfico 2: Práticas de leitura que tornariam os alunos de espanhol bons ou não tão bons leitores nessa língua, segundo declarações dos professores



Coleta de dados do autor.

A resposta mais recorrente “Ler com frequência”, assinalada por quase todos os participantes da pesquisa, remete à leitura como um hábito do sujeito, mas não questiona o que lê, como lê e as razões de ler o que lê, o que retoma as análises críticas de Abreu (2001a) e Britto (1998), sobre as representações da leitura como meio de entretenimento, curiosidade intelectual do sujeito, hábito gratuito que levaria a constantes reflexões e a um determinado comportamento. Curcino (2016, 1-2), a partir de Pierre Bayard (2007), trata de três consensos gerais sobre a leitura que vigoram nas sociedades letradas do Ocidente, dos quais dois deles seriam

O primeiro refere-se à necessidade de ler (é preciso ser leitor numa sociedade em que a escrita adquiriu papel distintivo de indivíduos); o segundo, à necessidade de ler com frequência (ler sempre, muitos livros e em sua totalidade, de modo a se integrar a uma sociedade da informação e da ostentação da condição de ser bem (in)formado).

Esses dois consensos são reafirmados e retomados nas representações que fazem os professores de espanhol sobre o que os tornariam bons leitores nessa língua estrangeira, uma vez que declaram ler textos em espanhol diariamente ou semanalmente, configurando-se como um hábito e inserindo-os como parte desse grupo de leitores frequentes. Já no caso dos alunos, a mesma representação serviria para designá-los como não-leitores pois, segundo os professores de espanhol participantes de nossa pesquisa, a maior dificuldade em formar alunos leitores críticos em espanhol, durante o ensino fundamental e médio, estaria na falta de vontade dos alunos que não leem, seja em espanhol ou em português, são desmotivados em relação à leitura, não chegando a fazer dela um hábito.

Assim, se nos parece precipitado o discurso que culpabiliza o professor pelo fracasso da educação brasileira - ao desconsiderar questões mais alarmantes desse cenário, como a desvalorização econômica e simbólica, frequente, desses profissionais, as longas e duplas jornadas de trabalho a que são, muitas vezes, submetidos para complementarem a renda, a falta de tempo que isso gera, as salas de aula super lotas, a falta de infraestruturas, etc. – também o é esse discursos dos professores de que os alunos não são leitores, seja em português ou em espanhol, porque não querem.

Tal afirmação não leva em conta aspectos básicos e particulares de nossa cultura, a começar por uma democratização educacional tardia e descomprometida com as necessidades das camadas mais pobres, iniciada no final da primeira metade do século XX, e que ainda hoje aguarda ser efetivada. O mesmo se deu com a consolidação do comércio livreiro no Brasil, cujo desenvolvimento, se comparado a outros países, como a Europa, ainda é muito recente, sem contar o alto preço dos livros, em um país economicamente desigual. Toda essa situação é agravada ao considerarmos a escassez e a ausência de bibliotecas públicas e de qualidade em boa parte dos municípios brasileiros, isso quando as que existem não estão desativadas por falta de cuidados e recursos, tudo isso por citar apenas algumas problemáticas e nem entrar na questão da quase inexistência de bibliotecas públicas especializadas em obras em e de línguas estrangeiras, o que seria ainda mais catastrófico.

Em segundo lugar, é intrigante, mas possível de ser compreendido, a afirmação de que os alunos não leem e não gostam de ler, quando na verdade vivemos em uma sociedade letrada, em que somos expostos constantemente a textos

escritos, seja nos espaços públicos, no trabalho, pelas NTICs e também pela escola, em que os alunos leem todo o tempo. No entanto, não são reconhecidos como leitores em função da definição mais prototípica que temos do que é ser leitor, de quem é leitor e do que de fato vale contabilizar como leitura. Tudo isso coloca em relevo a força e a institucionalização de certos discursos, em hierarquizar certas práticas capazes de manter determinadas situações desiguais em nossa sociedade, como aquelas promovidas pelos discursos de elitização do livro e da leitura, que definem quem é e pode ser leitor em nossa sociedade, inclusive entre aqueles que se declaram contrários a essas relações de poder, como é o caso dos professores participantes de nossa pesquisa.

A respeito da importância de “ser crítico daquilo que lê” e de “entender tudo o que se lê”, são duas respostas que também ganham papel de destaque no que os professores reiteram sobre as práticas de leitura. A ideia de “ser crítico daquilo que lê” entende o texto como algo inacabado, em que é papel do leitor posicionar-se em relação ao lido, inserir-se como sujeito ativo na produção dos sentidos. Para Cassany (2011, 105), ao tratar sobre Letramento, a leitura crítica se configura como “*[...] comprensión del punto de vista del autor (ideología, representaciones mentales) y de su relación con el del propio lector (discrepancias y coincidencias, posible reacción del lector, etc.; leer tras las líneas)*”. Nesse viés, a leitura crítica permite entender o texto como produto cultural, desde sua produção à sua recepção, a partir de um olhar sócio-interacionista, como formação ideológica, social e cultural do sujeito, concebendo o texto como construção discursiva, de retomada e seleção de posicionamentos, tanto do autor como do leitor.

Em relação à 3ª resposta mais citada pelos professores, segundo a qual é bom leitor quem entende tudo o que lê, ainda que em relação aos alunos parece não haver uma representação tão forte dessa exigência, como no caso dos professores de si mesmos, podemos depreender, em um primeiro momento, que essa concepção de compreensão total do texto fundamenta-se em uma perspectiva positivista de língua, bastante recorrente em parte do século XIX e XX. Tal concepção tende a fomentar uma leitura instrumental, com objetivos de decodificação, descontextualizando todo o processo de produção cultural e de acesso ao escrito, bem como a materialidade em que se inscreve e que lhe dá suporte, sem contar a própria inserção do leitor no texto ao significá-lo e interpretá-lo, a partir de suas possibilidades, condições e vivências. Essa perspectiva de um entendimento pleno do texto concebe o ato de ler como verbo transitivo, o que os especialistas da leitura têm questionado há algumas décadas.

Frente a esse levantamento dos dados gerados via questionário, de modo a obter maior fiabilidade e precisão nas respostas dos professores, buscamos, durante as entrevistas, retomar essa questão sobre o que significa ser um bom leitor em língua estrangeira (espanhol) e acrescentamos também em língua materna (português), de modo que pudéssemos cotejar as respostas com a intenção de observar se haveria divergências ou não no que se entender como ser um bom leitor em língua materna e estrangeira. Sendo assim, foi notório que as opções mais assinaladas no questionário (ler com frequência, ser crítico daquilo que lê e entender tudo o que lê) foram reiteradas pelos cinco professores participantes da entrevista. Porém, com a particularidade de que

declararam não identificar nenhuma diferença no que caracteriza um “bom leitor” em língua materna e um “bom leitor” em língua estrangeira, salvo o conhecimento linguístico e estrutural da língua espanhola, que também é exigido na leitura em língua portuguesa, mas que assume outra dimensão na língua estrangeira. Além disso, ponderaram criticamente acerca dessas representações e práticas de leitura, como vemos na fala do P11⁴(grifos nossos)

“Para mim um bom leitor é aquele que consegue atribuir o sentido, construir o sentido a partir do que ele está lendo. Entendendo que dentro daquele texto e dentro das suas próprias experiências existem algumas marcas ideológicas, históricas e sociais”.

Nessa concepção do P11 “entender todo o texto”, se distancia de uma concepção estruturalista de língua, filiando-se a uma abordagem crítica da leitura, em que se preocupa com as marcas ideológicas, históricas e sociais do texto, em diálogo com a sócio-história do leitor na produção dos sentidos. Aqui observamos a força dos discursos acadêmicos sobre a concepção de ensino e aprendizagem de língua na atualidade, e em especial de conceitos de áreas de conhecimento e de teorias contemporâneas que se apresentam hoje mais frequentes na formação universitária. Observa-se nesse enunciado a presença de termos próprios do campo mais genérico das teorias do discurso e o modo como foram apropriadas para o ensino de língua materna e estrangeira.

Nessa mesma direção do P11, destacamos a declaração do P12 (grifos nossos)

⁴ Como é de consenso na área, com a finalidade de manter o sigilo dos entrevistados utilizamos P (Professor) e o número de sua participação no questionário.

Um bom leitor de modo geral [...] conseguir me mover, **entender, todos os tipos de gêneros discursivos**. Então, **é claro que também vai depender muito da disponibilidade que eu tenho de contato com esse gênero**. Por exemplo, eu me considero uma boa leitora de gêneros discursivos como o jornalístico, o literário, mas eu tenho uma certa dificuldade com os gêneros discursivos jurídicos, porque não são aqueles com os quais eu tenho mais contato. Em língua espanhola, eu também acredito que seja mais ou menos isso, de ter o contato e de conseguir entender os gêneros que há na sociedade.

Segundo o P12, ainda que em um primeiro momento considere como bom leitor não apenas aquele capaz de entender todo o texto, mas textos de diversos gêneros, em seguida pondera sobre esse entendimento, considerando-o, a partir do texto e da leitura que dele se depreende, em seu funcionamento social, identificando a subjetividade do leitor nesse processo de entendimento do escrito, sua disponibilidade e suas vivências ou não em situações e ambientes em que esses gêneros circulam. Fica ainda evidente a força que as teorias contemporâneas ensinadas na academia e reiteradas nos cursos de formação continuada de professores têm sobre o que se espera do P12 como professor, pela menção reiterada ao termo “gêneros do discurso”. A recorrência a esse termo técnico e a ênfase dada a ele demonstra o poder que certos enunciados assumem no âmbito do discurso acadêmico e por isso sua reiteração, como palavra chave que demonstra o domínio de um certo saber de prestígio no momento.

O P12 para contextualizar e justificar a sua explicação ainda lança mão de suas próprias experiências com a leitura, inclusive, na sua língua materna, em que a incompletude do entendimento do texto seria uma constante, em que se relaciona tanto com a sócio-história do leitor, como com a contínua resignificação do que se lê pelo próprio ato da leitura.

O posicionamento dos professores, durante as entrevistas e nas questões discursivas do questionário, mostra uma formação teórica crítica em relação à leitura, ao papel que possuem na formação do aluno como leitor e sujeito social. Eles compõem um perfil de professores bem qualificados, formados, em sua maioria, em universidades públicas, um número significativo de especialistas, mestres e mestrandos, vários deles possuem experiências de intercâmbio em países hispânicos, em alguns casos em mais de uma universidade, de modo que a culpabilização do professor pelo fracasso escolar, em função de sua má formação, não cabe em nosso corpus.

Contudo, observamos contradições e certos impasses entre os conhecimentos teóricos que apresentam e as representações críticas que sustentam ao falar sobre a leitura, em contraposição às declarações que fazem acerca de suas práticas com a leitura tanto no cotidiano como em sala de aula, que contradizem, em certo ponto, os princípios teóricos declarados, inclusive acerca do que afirmam sobre a importância da leitura como fonte de conhecimento, desenvolvimento cultural e formação do sujeito. Isso se deve em partes, pela própria assimetria dos discursos em nossa sociedade e o modo como são incorporados pelos professores em diferentes situações de enunciação, com vistas a atender a perguntas bastante específicas sobre o tema da leitura. Assim sendo, é sobre esses descompassos que nos debruçaremos a seguir, com vistas a identificá-los, de modo que os dados e as análises geradas abram possibilidade para que se possa repensar o trabalho com a leitura e o seu ensino em sala de aula e fora dela, tanto em língua estrangeira como em língua materna.

○ QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ: DESCOMPASSOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM LEITURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Um postulado básico na Análise do Discurso (AD) é o de que não somos a origem de nossos dizeres, ou seja, aquilo que dizemos, acreditamos e nos filiamos têm origens diversas, que muitas vezes antecedem à nossa própria existência como indivíduos. Por outro lado, tampouco somos sujeitos completamente assujeitados, uma vez que a AD ao longo de sua história, reconfigurou o lugar do sujeito dentro das teorias linguísticas, reconhecendo a sua capacidade de intervir na linguagem, em sua materialidade linguística e histórica, ou seja, na produção dos sentidos.

Dessa forma, ao longo do tempo, os discursos vão se constituindo pelo imbricamento do já dado, daquilo que é pré-construído, a partir de uma historicidade e de uma memória coletiva, como do novo, próprio do evento discursivo, do que se atualiza na singularidade do ato da enunciação. Por essa esteira de pensamento, a AD não trata o sujeito como um ser isolado, mas que traz em si uma historicidade, produto de tantas outras vozes e dizeres que o antecedem e que lhe são contemporâneos, em uma constante luta de poder entre o que se diz e pode ser dito, em contrapartida ao que é e deve ser silenciado. Por isso, ainda que tenhamos quantificado alguns dados no presente trabalho, as nossas análises possuem caráter qualitativo, uma vez que as teorias das quais nos valemos (AD, HC e Letramento) não estão preocupadas, neste caso, com a objetividade dos números, mas sim em entender o sujeito em sua historicidade, contextualizado em um tempo e espaço.

Nesse sentido, é interessante observar como as relações de poder assimétricas em sociedade se manifestam nas declarações dos professores, naquilo que reiteram e atualizam sobre a leitura em cada caso, a partir de uma institucionalização, bem como do valor de verdade, muitas vezes, incontestes, que alguns dizeres assumem em certos contextos. Isso nos ajuda a entender as contradições entre o que os professores participantes da pesquisa declaram sobre a leitura e o trabalho que efetivamente podem e conseguem exercer com o texto em sala de aula de língua espanhola. Segundo Britto (2007, 29)

[...] parece haver um certo consenso quanto à insuficiência atual da educação escolar, em especial no que tange à educação pública. Mas o consenso não está na busca de uma educação que distribua a riqueza intelectual e material, mas sim no fato de que a escola pública não tem sido capaz de garantir uma formação suficiente sequer no nível pragmático, necessário para a otimização da exploração e para a apropriação privada da riqueza.

Esse excerto nos ajuda a esclarecer um pouco o descompasso que ocorre nas declarações dos professores de espanhol. O discurso da leitura que defendem, considerando o questionário e a entrevista de modo geral, é o da leitura como meio de alcançar uma maior distribuição de riqueza intelectual e material, de conhecer outras culturas e de questionar o próprio sistema social que produz concentração de riqueza, segregação e miséria, a partir do desenvolvimento da alteridade e do conhecimento de discursos outros. Isso tudo ainda têm a ver com o lugar social de dizer do professor, o que é esperado que se diga ao serem interpelados sobre o tema da leitura, para que

se construa uma imagem positiva e exemplar em relação ao seu interlocutor é preciso, muitas vezes, estar em consonância com os discursos acadêmicos sobre o tema, mostrando-se ativo e atualizado.

Contudo, quando vamos analisar as práticas de leituras declaradas por eles, que são realizadas em sala de aula e/ou fora dela, de maneira individual ou coletiva com os alunos, as motivações dessas leituras em língua estrangeira e os procedimentos didáticos empregados no seu fomento, muitas vezes, levam a um trabalho que é suficiente para garantir a formação pragmática do sujeito e não o seu desenvolvimento intelectual.

Esse cenário contribui na otimização da exploração social e humana do indivíduo, direcionada à produção privada da riqueza, reforçando na práxis o que discursivamente condenam os professores de espanhol. Contudo, longe de os culpabilizarmos pela manutenção desse sistema, nossa intenção é olhar para o fato de ainda que eles reconheçam a importância de mudarem suas práticas de forma a torná-las mais coerentes com aquilo que declaram acreditar, existe uma série de coerções históricas, ideológicas e discursivas que limitam e cerceiam a autonomia do professor, que vai desde o livro didático até as demandas de ensino da escola, responsáveis por definirem boa parte de suas práticas. O que não deixa de ser um reflexo da própria organização humana em sociedade e do espaço que o conhecimento ocupa no funcionamento de suas engrenagens, na manutenção das hierarquias, como meio de definir posições e lugares entre os que mandam e os que obedecem, em que os professores, como sujeitos sociais, não estão isentos de acabarem contribuindo com isso, ainda que de forma inconsciente.

Essa disjunção entre as declarações do que acreditam e do que afirmam realizar no trabalho com a leitura, é observada quando “falar bem o espanhol” e “ler rápido” não são representações frequentes na concepção que se faz do que é ser um “bom leitor”, porém, são práticas fomentadas de modo muito recorrente em sala de aula no trabalho com a leitura em língua espanhola, segundo suas declarações. Em média 75% (18) dos professores participantes declararam trabalhar a leitura direcionada ao desenvolvimento da compreensão ou da produção oral, sendo a leitura em voz alta a mais recorrente no trabalho dos professores, para que possam analisar a pronúncia, o ritmo, a entonação, entre outras competências vinculadas à oralidade da língua. Isso também tem a ver com uma visão social imediatista do ensino de línguas nas últimas décadas, voltado a uma lógica de mercado, com a finalidade de atingir uma comunicação rápida e instantânea em pouco tempo.

Esse trabalho com os textos é sem dúvida útil para os fins mais propriamente linguísticos, mas não apropriadamente para o desenvolvimento de uma prática de leitura tal como aquela que norteia o imaginário de prestígio e que apresenta em sua realização efetiva a capacidade emancipatória em sentido amplo (cultural, humanístico, crítico). Isso se deve justamente por desconsiderar aspectos específicos da prática leitora, como a produção de sentidos, o lugar social do leitor, o contexto histórico-cultural de produção do texto e seus meios de circulação, já que o foco se centra na preocupação com a pronúncia, com o ritmo adequado, com a parte mais concreta e sensível da língua, e menos com seu uso social.

Nesse caso, ainda que as habilidades comunicativas (escrita, leitura, oralidade e audição) estejam intrinsecamente relacionadas, é, no entanto, preciso que o professor tenha claro quais são os limites e o foco de cada uma delas, de forma a não subutilizar o texto na falsa aparência de estar trabalhando-o efetivamente com os alunos. É justamente pela subutilização do texto ou pelo desvio de foco na competência que está sendo privilegiada que existem estudos mais radicais como os de Busto (2013, 29), que recomendam aos professores ser preciso lembrar que “*la lectura es un buen ejercicio de expresión lectora, pero no de expresión oral*”.

No que tange a “ler rápido”, ainda que, praticamente, não seja considerada uma habilidade necessária a um bom leitor, os professores, segundo suas declarações, costumam levar para a sala de aula textos curtos como contos e crônicas, textos jornalísticos, gibis/histórias em quadrinhos, bem como o próprio livro didático que nos últimos tempos tem mostrado uma tendência a incorporar esses gêneros discursivos, que motivam e demandam uma leitura rápida e dinâmica, menos intensiva e extensiva. Isso, primeiramente, parece dar-se em função do próprio espaço da língua na grade curricular do ensino, com carga horária reduzida, uma aula semanal de 50 minutos geralmente. Além disso, a leitura rápida, realizada em voz alta em língua estrangeira, costuma gerar a sensação de fluência, de domínio e de conhecimento da língua, tanto para quem lê quanto para quem ouve, isso quando o aluno não tropeça na pontuação e na pronúncia, porém, efetivamente, não parece avaliar e nem trabalhar a competência leitora em seu caráter social, na produção dos sentidos.

De forma a ilustrar brevemente o que tratamos aqui, atividades em que esse tipo de leitura costuma ser frequente são os trava-línguas, muitas vezes utilizados no começo das aulas, com alunos iniciantes, como um *input/rompehielo*, em que o próprio texto em si, muitas vezes, não produz nem mesmo um sentido que não o da própria sonoridade da língua e dos sons que se deseja trabalhar. Talvez, possa ser uma boa atividade para descontrair a sala, trabalhar a articulação sonora entre determinadas sílabas, mas não parece fomentar uma leitura emancipadora, ainda que se leia o trava-língua, pois trata-se de uma leitura sem foco ou preocupação real com o desenvolvimento da competência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, podemos concluir que circula socialmente e, conseqüentemente, entre os professores de espanhol, um imaginário sobre as práticas de leitura, acerca de um “bom leitor”, que não corresponde àquelas fomentadas nas aulas de língua espanhola. O que não está exclusivamente ligado às competências e à formação dos professores, mas à distribuição desigual do conhecimento em nossa sociedade, à estruturação do ensino com base em políticas públicas descomprometidas com a equidade social e uma formação intelectual do sujeito, que lhe permita criticar as práticas sociais e ideológicas de produção da miséria e da exploração humana. Tudo isso se relaciona também a uma mudança nos paradigmas do ensino formal no Brasil, que se dá a partir da segunda metade do século XX, com um maior acesso à educação formal pelas camadas mais

pobres e populares, em que o foco no ensino vai de um extremo ao outro, da preocupação com a formação humanística do sujeito, no caso a aprendizagem de línguas voltada para a literatura, em contraponto a um ensino zeloso por atender a uma demanda de mercado, imposta, principalmente, a partir dos anos 80, pelas relações comerciais priorizadas na lógica de Mercado.

Essa mudança é resultado do processo de construção de um mundo “globalizado”, mas não globalizante e inclusivo, em que o conhecimento de outras línguas se torna produção de capital, priorizando a comunicação instantânea e imediata, em que se valorizam as habilidades comunicativas, da língua como código de comunicação, fazendo, assim, do seu ensino mais uma engrenagem humana na produção de capital e na exploração de uns pelos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Márcia. “Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura”. *In*: Marinho, Marildes (Org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001a. 139-57.

Abreu, Márcia. “Quem lia no Brasil colonial”. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001b. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4ABREU.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

Abreu, Márcia. “Diferentes formas de ler”. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001c, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: INTERCOM, 2001c. Disponível em:

- <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2010.
- Britto, Luiz Percival Leme. “Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento”. *Calidoscópio*. 2007, v. 5, n. 1, 24-30.
- Britto, Luiz Percival Leme. “Leitor Interditado”. In: Marinho, M.; Silva, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, 61-78.
- Bayard, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- Busto, Enrique Santamaría. “Enseñar la competencia fonética”. In: Zarobe, L. R.; Zarobe, Y. R. (Orgs.) *Enseñar hoy una lengua extranjera*. España: Publidisa, 2013, 2-64.
- Cassany, Daniel. “Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera”. In: Zarobe, Y. R.; Zarobe, L. R. (Orgs.). *La lectura en lengua extranjera*. España: Portal Education, 2011, 102–27.
- Chartier, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- Chartier, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002a.
- Chartier, Roger. “À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude”. Porto Alegre: Edição UFRGS, 2002b.
- Chartier, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- Chartier, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- Curcino, Luzmara. “Formas de divisão social entre leitores e não-leitores: uma análise de discursos sobre a leitura e seus usos no âmbito da política brasileira”. In: VII SEAD: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2016, Recife. *Anais...* Recife: SEAD, 2016. Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/7SEAD/SIMPOSIO05/LuzmaraCurcinoFerreira.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

Foucault, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Ginzburg, Carlo. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betânia Amoroso; Tradução dos poemas José Paulo Paes; Revisão técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Kleiman, Angela. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp; MEC, 2005.

Kleiman, Angela. “Abordagens da Leitura”. Belo Horizonte: *Scripta*, v. 7, n. 14, 2004, p. 13-22.

Kleiman, Angela. “Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola”. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

Representações do aluno de Letras/ Espanhol sobre a língua espanhola

Poliana de Oliveira Santos

Recebido em: 26 de março de 2019
Aceito em: 28 de abril de 2019

Mestre em Letras pela
Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará.
Contato:
polianadeoliveirasantos795@gmail.
com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Representações; língua espanhola; aluno de letras.

Resumo: Este artigo analisa representações que alunos de Letras/Espanhol- PARFOR têm da língua espanhola, priorizando as mais recorrentes e suas implicações para a sua formação como futuros professores. Baseou-se no conceito de ideologia de Bakhtin (2009), que foi considerado como algo inerente às representações que surgem e/ou surgirão, uma vez que, quando se pensa, se enuncia dialogicamente. Além disso, considerou-se Moscovici (1978; 2005; 2009) e seus estudos sobre a representação social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir do corpus constituído por dizeres de cinco participantes, coletado através de entrevistas que foram gravadas e transcritas. Concluiu-se, que as representações de destaque na fala dos informantes ocorrem com base na atribuição de uma facilidade x dificuldade no processo de aquisição da língua espanhola, bem como em relação ao domínio linguístico comunicativo.

KEYWORDS:

Representations; Spanish language; Language and Literature students

Abstract: This paper intends to analyze representations the students of Languages and Literature (Letras-Espanhol-PARFOR) have of Spanish, focusing on the two more recurrent ones, as well the implications of these for their formation as teachers. Therefore, we take advantage of Bakhtin's interpretation (2009) and his concept of ideology, considering it as something inherent in the representations, which arise and/or will arise, since when we think we speak dialogically, because even the inner discourse brings voices of others, the statement will always refer to the interaction between a self, another and an object. Then, based on Moscovici (1978, 2005, 2009), we will discuss his studies on social representation and its phenomenon of social representations, seek to bring the concept to this term. This is a qualitative research, developed from a corpus consisting of five students, collected through recorded interviews and transcribed. It was concluded that the prominent representations in the informants' speech occur based on the attribution of a feeling of ease x difficulty in the process of acquisition of the Spanish language, as well as in relation to the communicative linguistic domain.

“A representação do mundo é obra dos homens; eles o descrevem a partir de seu próprio ponto de vista.” Simone de Beauvoir (1960)

INTRODUÇÃO

Em de agosto de 2005, foi promulgada a lei de Nº 11.161/2005 (Lei do Espanhol) que determinava o ensino obrigatório da língua espanhola no ensino médio¹. Visualizamos e compreendemos que a implantação da lei mobilizou diversos discursos no que concerne ao ensino/aprendizado da língua espanhola no Brasil, uma vez que, ao instituí-la, demandaria capacitação e formação de profissionais para atuar no ensino básico. Neste sentido, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) possibilitou a oferta de cursos, no âmbito de Letras, com habilitação em inglês, alemão ou espanhol, com o objetivo de formar profissionais interculturalmente atuantes, competentes, com capacidade de agir criticamente com a língua alvo, e de desenvolver em seus alunos competências e habilidades para utilizá-la.

Neste artigo, pensamos neste grupo específico de alunos do curso de Letras/Espanhol (PARFOR) para analisar algumas representações que os alunos têm da língua espanhola, focalizando as duas mais recorrentes, bem como verificar quais as implicações destas para a sua formação como professores.

1 Revogada pela lei No. 13.415/2017 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)

Nas duas primeiras seções, traçamos um breve percurso a partir dos estudos de Bakhtin (2009) e, posteriormente, com bases em Moscovici (1978), explicitamos o conceito acerca das representações. Consideramos que são conceitos que podem ser correlacionados uma vez que entendemos que a partir de nossas ideologias é que podemos externar, criar, repetir, etc. uma dada representação.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico, no qual demonstramos o caminho percorrido para escolha e constituição do *corpus*. Na parte da análise, mostramos trechos das entrevistas, bem como a identificação de duas representações elencadas: língua espanhola como facilidade x dificuldade e a representação acerca do domínio linguístico comunicativo.

1. IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

Dada a importância do conceito de ideologia, apresentamos brevemente uma síntese a partir da proposta de Mikhail Bakhtin (2009).

O termo “ideologia”, deriva da formação feita com palavras do grego antigo: *IDEA*, que tem o significado literal de “aparência”, mas pode ser traduzido como “protótipo ideal”, e *LOGOS*, que significa “estudo”.

Entretanto, vários autores apontaram em seus estudos que a ideologia está além do que sua etimologia nos mostra, uma vez que, ela interpela não só um jogo de ideias, opiniões ou prerrogativas, mas sim pode abarcar um leque de significações do *eu* para com o mundo que o cerca, podendo distorcer a realidade, legitimá-la, integrá-la, repeli-la, justificá-la, etc. Dessa

forma, o conceito inicial, comprovadamente não pode ficar apenas no “estudo das ideias”. Fernandes (2008) a conceitua como uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinados grupos sociais, de acordo com um contexto histórico, que é inerente ao signo de maneira geral, e em qualquer palavra enunciada há a possibilidade de verificar-se qual ou quais ideologias a integram, logo, não é apenas um emaranhado de ideias, mas sim, um sujeito que é interpelado por dizeres, que guardam relação com o mundo que o cerca.

Os filósofos alemães Karl Marx e Friedrich Engels, ao lançarem a obra *Ideologia alemã*, de 1846, verificaram que a ideologia era um aspecto principal da história. Para eles, este termo estava relacionado aos sistemas teóricos (políticos, morais e sociais) criados pela classe social dominante. Consequente, retomando os ideais marxistas, Mikhail Bakhtin problematiza a teoria Marxista, e nos mostra que o método de Marx não avançou e não encontrou meios de estudá-la de maneira mais concreta. Assim, o autor abre campo de investigação acerca do estudo das ideologias e traz outros posicionamentos.

Inicialmente, temos a visão de que qualquer grupo incorpora valores do meio social, para isso faz uso da linguagem, o que comprovadamente reforça a ideia de que necessitamos da interação para constituir nossos dizeres. Dessa forma, “a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens.” (Marx e Engels, 2007, 53)

Nesse sentido, as ideias de Bakhtin convergem, quando o autor argumenta que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem por enunciações monológicas isoladas,

muito menos pelo ato psicológico de sua produção, mas pela interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, para ele, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (2009, 127). Como resultado, o que falamos sobre o mundo é um conteúdo forjado do exterior para o interior, e que é externalizado através da linguagem. Com esta referência, o autor nos faz entender que é nesse meio da ligação entre um *eu* e o *outro* que a ideologia se apresenta, sem a linguagem ela não existe. Encaminhando-se para este mesmo pensamento, Guimarães (2013, 103) afirma:

A ideologia se instaura na sociedade principalmente pela língua, da qual o sujeito se apropria para comunicar-se, fazer-se entender - fato que justifica a definição de discurso como ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. Na relação mundo/linguagem entra como condição essencial à ideologia.

A ideologia se mostra num entorno de uma realidade, natural ou social, refletindo e contrapondo uma outra realidade existente, isto é, tudo o que é ideológico, significa e se liga a algo situado fora de si mesmo, como nos mostra Bakhtin (2009, 31) “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”, com isso o autor nos faz pensar que a ideologia pode ter corpo, forma, cor, ela é material, assim como o signo também é, uma vez que, este tem natureza social, dialógica e interativa.

Para exemplificar a materialidade do signo e sua importância para a formação das nossas ideologias, Bakhtin (2009) usa a concepção de produto de consumo, que pode ser transformado em signo ideológico, e cita o exemplo do pão e do vinho como um signo de representação do corpo de Cristo

na religião católica e, assim, ressignificam elementos que antes remetiam à imagem/conceito de alimento.

Outrossim, como o signo pode refletir ou refratar uma realidade, é neste contexto que temos formações ideológicas, que segundo Maingueneau (1976, 83-84 *apud* Guimarães, 2013, 109): “é um conjunto, de atitudes, representações, etc. referidas posições de classe, que é susceptível de intervir com força confrontada a outras na conjunção ideológica que caracteriza uma formação social em um momento dado”. Nesse contexto, vemos que todo signo é historicamente demarcado, assim insere-se numa realidade que é olhada de maneiras diferentes por cada grupo social, se dominamos a essência do signo convergiremos para o domínio ideológico, visto que estes são mutuamente correspondentes.

Bakhtin (2009, 33) afirma: “onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. Nesse âmbito dos signos, vemos que o autor demonstra que dentro de uma mesma visão semiótica há uma confrontação de diferentes interesses. O intercruzamento dessas diferenças ocorre através da interação social, quando tornamos o signo vivo, móvel, capaz de evoluir. Por esta razão, é neste caráter semiótico que é colocado a postos o campo da criatividade ideológica e seus critérios (julgar, justificar, refutar, etc.), materializando-se, assim, nossa ideologia. É assim que entendemos Bakhtin (2009, 33) quando este autor diz que “(...) compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.”

Ainda neste contexto, percebemos que, dentro das nossas relações sociais, tudo estará diretamente ligado às condições e aos modos de comunicação assim sendo, o signo tem existência significativa na materialização dessa comunicação e isso, como vimos, se dá de forma clara e completa na linguagem. Nesse sentido, Bakhtin mostra-nos a relevância da palavra como um fenômeno ideológico por excelência, sendo o modo mais puro e sensível das nossas relações sociais. Sua análise vai muito além da linguística unificante de Saussure que analisa a língua como um objeto abstrato ideal. Bakhtin valoriza a fala e a enunciação, não concorda que esta tem natureza individual, mas defende que se liga às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade. Dessa forma, na perspectiva bakhtiniana, a palavra é:

[...] neutra em relação a qualquer função ideológica específica, podendo preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral e religiosa.

(...) penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.

(...) as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios, (...) revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

(Bakhtin, 2009, 37, 42 e 67)

Estas afirmações sobre a representatividade da palavra como um fenômeno ideológico mostram-nos que a palavra é a melhor coisa para revelar formas

básicas, formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. Assim, ela é o objeto fundamental do estudo das ideologias que materializa o elo dos dizeres que, por sua vez, não são somente individuais ou somente coletivos, mas são produtos de um conjunto de representatividades que extraímos e/ou criamos a partir da realidade. Guimarães (2013, 98) resume a ideia bakhtiniana quando comenta:

Resumindo sua concepção, a noção de sujeito remete à de formação discursiva, ponto de articulação de processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. A materialização de uma ideologia pela linguagem aponta para a pluralidade dos discursos, isto é, não há discurso ideológico único, mas todos, em maior ou menor grau, apresentam uma ideologia.

Os estudos bakhtinianos são apenas um *input* para uma teia conceitual muito ampla, o que ele nos faz refletir é que a ideologia é resultado da prática social, concretizada na interação verbal, nasce da atividade social dos homens, num dado momento marcado historicamente, e traz dentro de si as chamadas *representações*, que podem ser, numa primeira tentativa de definição as formas como interpretamos a realidade. Quando dizemos que dentro da ideologia estão interiorizadas as representações, é porque significa a adesão do sujeito a uma formação ideológica configurada em diversos tipos e que suscitam a incorporação de valores e crenças individuais no discurso, são elas que mobilizam os prós e os contras, que espelha a visão de mundo. Mas afinal, o que são as representações sociais? É o que tentamos responder a seguir.

2. CONCEITOS CENTRAIS EM REPRESENTAÇÕES NA PERSPECTIVA DE MOSCOVICI

O conceito de representações foi introduzido no meio acadêmico pelo francês Serge Moscovici (1978, 2005 e 2009), que retoma os estudos iniciados por Émile Durkheim, cuja investigação trouxe uma definição para a ideia de representação coletiva. Moscovici, ao retomá-lo, começa a investigar uma teoria das Representações Sociais no âmbito da Psicologia Social.

Tratamos aqui de conceituar, a partir da perspectiva da psicologia social de Moscovici, a designação das representações sociais. Para o autor, estas são como uma forma característica de conhecimento que nos rodeia, fixa-se e se transforma constantemente. Em suas palavras: “as representações sociais (RS), são criadas pelos processos de ancoragem e objetivação que circulam no cotidiano e devem ser vistas como uma ‘atmosfera’ em relação ao indivíduo e ao grupo” (2009, 101).

Para Jodelet (1998, 36) a representação é:

Um saber socialmente elaborado e partilhado que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. São imagens que permitem interpretar o que acontece conosco e até dar um sentido ao inesperado, são categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais nos relacionamos.

Jodelet (1998) afirma que as representações surgem da interação entre duas ou mais pessoas através de ações e pela comunicação, o que nos remete à perspectiva de Bakhtin (2009, 117) acerca da interação verbal, com o uso da palavra, quando afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na

outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”, dessa forma, é interagindo que construímos sentidos, e por meio dela definimo-nos em relação aos outros.

Outro aspecto preponderante é que a finalidade das representações é tornar familiar algo não familiar, para tal, Moscovici (2009) acrescenta que são necessários dois processos: a ancoragem e a objetivação. A primeira é responsável por transformar algo estranho e perturbador em um sistema nosso, particular, e que compara com um paradigma que pensamos ser adequado. Por sua vez, a segunda transforma algo abstrato em algo concreto, transferindo elementos da mente em algo que está no mundo físico. Relacionado a esse aspecto, Bakhtin (2009) traz uma explicação acerca do individualismo criador em que demonstra que tudo que está ligado a nossa orientação social tem processos que são internos e externos que se completam mutuamente:

O que se chama habitualmente “individualidade criadora” constitui a expressão do núcleo central sólido e durável da orientação social do indivíduo. Aí situaremos principalmente os estratos superiores, mais bem-formados, do discurso interior, onde cada representação e inflexão passou pelo estágio da expressão, de alguma forma sofreu a prova da expressão externa. Aí situaremos igualmente as palavras, as entonações e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social mais ou menos ampla e adquiriram, por assim dizer, um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social.

Outrossim, vemos que a representação social também tem relação com a opinião pública. Porém, não é mera opinião, vai além dela, está relacionada

à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso enquanto característica produzida e compartilhada por um grupo. Acerca disso, Ornellas (2017) comenta que podemos entendê-la como um conhecimento advindo do senso comum que faz relações entre as construções simbólicas e a realidade social dirigindo seu olhar epistêmico para entender como essa realidade pode construir leituras dos símbolos encontrados no nosso cotidiano.

Sobre esse aspecto, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, somos incentivados a perceber a ideologia do cotidiano, a qual foi denominada “a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga” (2009, 123). Aqui o autor afirma que há uma necessidade de distinção entre os vários níveis que são determinados pela escala social e que servem para medir a atividade mental e a expressão, e através das forças sociais em relação às quais eles devem orientar-se. Assim, todo sujeito terá inúmeras visões dos símbolos que o cercam, mas isso não significa que tudo será usado como fonte de orientação social, cada um demonstrará nos seus dizeres quais elementos formam sua ideologia, bem como, através de seus dizeres, perpetuar quais representações direcionam sua realidade.

Portanto, as representações sociais são formas e visões que se tem do mundo, elas permitem que os sujeitos se liguem a um sistema de valores para que possam orientar-se e dominar o meio social e material, constituem trocas entre si, possibilitando que as experiências ocorram e que sejam elaboradas e significativas, interpretadas e simbolizadas a partir dos sentidos atribuídos por cada um no grupo social.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, trata de apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, a saber: constituição do *corpus*, o programa PARFOR e o perfil dos participantes.

3.1 Constituição do *corpus*

O *corpus* de análise é constituído por dizeres de cinco alunos do curso de letras/espanhol do PARFOR- Jacundá (UFPA). Com o objetivo de analisar algumas representações que os alunos de Letras/Espanhol- PARFOR têm da língua espanhola, nos dedicamos a analisar as duas mais recorrentes, bem como verificar quais as implicações destas para a sua formação como professores.

Na elaboração da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um elo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números, assim a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados tornam-se básicos neste tipo de abordagem.

Destarte:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bodgan e Biklen, 1994, 16)

Esses autores salientam ainda que o primeiro traço distintivo nesta investigação corresponde ao papel do investigador no contexto de investigação. O investigador deve ser imparcial, de forma a não interferir no estudo e a adotar uma posição descritiva interpretativa. A subjetividade deste relativamente aos dados prende-se com o relato crítico e reflexivo do que o investigador observou, partindo do conhecimento teórico que detém.

O *corpus* foi coletado por meio de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas, utilizou-se como instrumento um questionário contendo 11 perguntas. Entendemos que para este tipo de investigação, a entrevista torna-se uma ferramenta adequada, uma vez que “é uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas com um nível de estruturação previamente determinado, com a intenção de obter informações de pesquisa. É uma das técnicas de coletas de dados mais usadas nas ciências sociais.” (Dencker, 2000; Gil, 1999). Nessa parte da pesquisa qualitativa, os investigadores adentram no mundo dos sujeitos observados, para buscar entender o comportamento dos informantes e as construções de sentido do mundo no qual estão inseridos.

A coleta de dados estendeu-se por um período de três meses, sendo um mês para a observação, elaboração do questionário e realização das entrevistas e dois meses para a análise e interpretação dos dados.

3.1.1 O programa (PARFOR)

Os informantes da pesquisa são alunos do curso de Letras/ Espanhol do PARFOR. Em vigor desde 2009, o PARFOR abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura,

na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam.

3.1.2 Perfil dos participantes

Os informantes que entraram no programa em 2015 e tinham uma graduação: dois alunos são graduados em Letras/ Língua Portuguesa, duas em Pedagogia e uma é Licenciada em Geografia. Para a identificação dos informantes, utilizamos uma sigla para não revelarmos sua identidade com a seguinte convenção: (A) aluno, número da ordem da entrevista, sexo; (PA) professor que já atua com ensino de espanhol e (NA) o professor não atuante.

4. ANÁLISE DOS DADOS DOS ALUNOS DE LETRAS/ ESPAÑHOL

Os informantes responderam a 11 perguntas, em seguida a partir da análise das transcrições, identificamos dois tipos de representações presentes nos discursos dos alunos: representação da língua espanhola como fácil x difícil e representação do domínio linguístico comunicativo. Analisamos a seguir alguns recortes discursivos que contribuem para verificarmos e interpretarmos esses rastros de representações.

4.1. Representação da língua espanhola fácil x difícil

Percebemos que, desde a década de 90, com o estreitamento das relações do Brasil com países vizinhos em virtude da crescente globalização da economia mundial e as privatizações que têm ocorrido na América Latina, a

busca e o interesse pela aprendizagem da língua espanhola foram favorecidos pela percepção de que era necessário suprir as necessidades de trocas de informação entre o Brasil e os países hispano falantes.

Neste contexto é notável que, apesar da busca por cursos de ensino de língua espanhola, há ainda quem acredite que não haja necessidade de se aprender formalmente o espanhol, ou ainda que aprendê-lo é muito mais fácil do que aprender outras línguas, como o inglês, por exemplo. Muitos justificam essa postura afirmando que o espanhol e o português são muito parecidos. Dessa forma, ao serem questionados sobre as impressões acerca da língua espanhola, os informantes deram as respostas mostradas a seguir, o que direcionou a primeira representação identificada, vinculada a uma facilidade *versus* dificuldade em relação à língua espanhola.

Vejamos:

*“A língua espanhola me encantava, só que assim, eu imaginei que seria bem mais fácil aprender” “Por ser uma língua **muito parecida** com o Português.” “Que eu aprendesse rapidamente, pois é ‘**muito**’ parecida com o português.” (A1FPA)*

“às vezes você vê uma palavra pensa que ‘ah!, isso aqui é a mesma coisa!’ quando você vê é uma coisa totalmente diferente. Então é um grande desafio.” (A2FPA)

*Sempre teve muitos mitos em relação a questão da língua espanhola: “**ah! Quem sabe falar português sabe falar espanhol**”, porque **são línguas parecidas** [...] são línguas próximas, são línguas meia que irmãs, mas elas tem as suas peculiaridades, cada uma tem, a nossa língua portuguesa tem, o inglês tem e o espanhol também tem. (A3MPA)*

Percebemos que esta representação de língua de fácil aprendizagem está ancorada na convicção de que a língua espanhola é fácil, parte da ideia a

atribuição de línguas irmãs e que pressupõe facilidade, uma vez que têm a mesma origem, o latim, como se comprova na fala do terceiro aluno: “*porque são línguas parecidas [...] são línguas próximas, são línguas meia que irmãs*”. Dessa forma, Calvi (2004) afirma que línguas que possuem a mesma família podem ser mais fáceis de aprender, mas que, à medida que o aluno tem contato, as divergências e semelhanças podem causar grandes interferências. E é onde reside a dificuldade, é o que vemos na seguinte fala: “*eu imaginei que seria bem mais fácil aprender... pois é ‘**muito**’ parecida com o português*” (A1FPA), na qual a aluna vinculou-se ao pressuposto de que seria simples o processo de aquisição. Outrossim, ao usar o advérbio “muito”, fica claro que a representação é bem marcada pela ideia de veracidade, e é aqui que deve-se dar a devida atenção e importância no processo de aquisição da nova língua, pois, o que essa “meia verdade” de facilidade pode trazer à tona, é a frustração e queda do filtro afetivo do aluno que está em processo de aprendizagem.

A segunda aluna (A2FPA), levanta um tema comum ao ensino/aprendizagem de línguas, os falsos cognatos, quando diz: “*as vezes você vê uma palavra pensa que ‘ah! isso aqui é a mesma coisa!’ quando você vê é uma coisa totalmente diferente.*” É possível identificar, que inicialmente pensou-se na possibilidade de semelhança lexical, já que quase 85% do léxico do Português e Espanhol possuem origem em comum, porém, ao analisar melhor, verifica-se que não só há palavras distintas, como estas dificultam o processo de aquisição da língua.

Segundo Goettenauer (2005, 63):

Espanhol e Português são duas línguas muito parecidas sim, têm a mesma origem e um repertório lexical comum bem extenso, mas há diferenças muito significativas: de entonação, de pronúncia, de estruturas, de expressões, de usos, de modos de expressar a realidade etc. E justamente por essas diferenças, torna-se difícil dominar satisfatoriamente a língua de Lorca e Neruda.

Neste sentido, o aluno visualiza a língua espanhola como fácil, uma vez que observa tudo aquilo que se iguala ao português. Como geralmente no processo de aquisição da língua ele é induzido pelas próprias representações de seu professor, acaba sendo mobilizado para tal forma de pensar. Sobre isso, Moscovici (2005) afirma que as representações são constituídas no meio histórico-social e cultural, desta forma o indivíduo acaba sendo mobilizado para aquilo que está no seu entorno:

A Representação Social não é mera opinião, vai além dela, pois está relacionada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso enquanto característica produzida e compartilhada por um grupo. Entretanto, as proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existentes (Moscovici, 1978).

Em Bakhtin (2009, 117) encontramos um reforço das mobilizações do entorno social (que é cultural, histórico e político), o autor comenta que:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Em suma, a primeira representação destacada, faz-nos inferir que há uma grande influência do conhecimento que o aluno aporta da sua língua materna e a ideia de que aprenderá rápido o Espanhol, quiçá, seja reflexo de um fator histórico, uma vez que, ao Portugal ganhar sua independência política, as distâncias com a Espanha aumentaram, conseqüentemente o Português ganhou formas próprias para Brasil e Portugal, já o Espanhol seguiu seus rumos, sofreu mudanças, mas foi a que mais manteve heranças linguísticas no seu processo de configuração do idioma. Neste sentido, há uma ligação com um fato histórico da formação da língua, mesmo que este falante não conheça tal fator, é inegável que ele está perpetuando vozes de outrem, que por sua vez pode ter uma formação discursiva que aporta tal fato.

4.2 Representação do domínio linguístico comunicativo

A segunda representação identificada é em relação ao domínio linguístico comunicativo.

No ensino de línguas objetiva-se prioritariamente que seja desenvolvida a *competência linguístico comunicativa*, que leve o aluno (enquanto usuário da língua) a ampliar a sua capacidade de escolher e combinar, adequadamente, cada vez um maior número de recursos linguísticos para dizer o que quer, ou seja, para produzir enunciados que podem trazer efeitos de sentido por meio de seus textos e, ao mesmo tempo, adequar o ato verbal às situações de comunicação. Neste contexto, Martinez afirma que nesse tipo de competência

há uma parte imprescindível para o processo de aprendizagem, “a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender com comunicar”. (2009, 72)

A representação acerca de domínio linguístico está ligada à ideia de que qualquer aporte da língua significa dominá-la. Analisemos a seguir alguns trechos que corroboram para essa e outras interpretações.

A resposta de uma informante ao ser questionada sobre problemas quanto aquisição do idioma:

Pergunta: Quais problemas você encontrou em relação ao espanhol?

*(A2FPA) (...) “Váarios, tanto problemas na escrita quanto na oralidade, e um problema que eu tinha **muito grande**, que ainda tô conseguindo resolver, é a questão de **falar em público**, eu tinha **grande dificuldade**, mas agora até que tô conseguindo um pouquinho.”*

Posterior, quando é questionada se tem domínio da competência linguístico (CL) comunicativa, responde: “*Sim!*”, a resposta demonstra que a aluna acredita de maneira convicta que tem tal competência. Contrastando com sua fala anterior, vemos visivelmente que a informante não compreende do que se trata CL e afirma que tem, pelo fato de entendê-la como qualquer aporte que se tenha da língua, uma vez que, primeiro aporta dificuldades na oralidade, que referencia em sua fala como “*falar em público*”, usar uma intensificação ao afirmar ter um “grande” problema. As partes destacadas no excerto ainda contribuem para comprovarmos uma certa falta de entendimento do que realmente envolve o domínio linguístico.

Bakhtin (2009) comenta que cada sujeito olha a realidade de uma forma diferente, quando afirmou que todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso correto, justificado, bom, etc.).

Neste sentido, a fala da informante (**A2FPA**), demonstra que, por vezes, se assume o domínio de certos aspectos do que foi aprendido ou porque realmente não se sabe ou porque se considera todo aprendizado válido para assumir uma postura de credibilidade de que está se formando numa determinada área de conhecimento. Para Moscovici (2009) no âmbito daquilo que se acredita que reside a representação, representar significa simbolizar cada um a sua maneira e expor os saberes que bordejam o objeto representado.

O terceiro informante (**A3MPA**) assume que ainda não possui totalmente o domínio linguístico comunicativo, e em sua fala apresenta algumas justificativas para argumentar os porquês dessa dificuldade em alcançá-la:

*“Encontrei dificuldades em falar, falar como eu esperava, **eu não sou nativo, então** nós temos as variantes, cada região tem a sua variação, então **escolher uma variação que fosse mais adequada, mais próxima daquilo que eu acredito que seja o espanhol**// questão da oralidade. Eu acho que ainda estou nuns 40% ainda preciso melhorar essa prática, de comunicação, porque no meu caso é trabalhar com outra língua estrangeira (inglês), e também, como é que vou dizer? **Não ter contato com um nativo, não estar todos os dias falando em espanhol, ouvindo espanhol, me atrapalha**, algumas palavras que eu desconheço, e algumas ‘derrapadas’ em relação ao que é formal e informal, ainda me atrapalha, então acredito que eu esteja nuns 40%” (**A3MPA**)*

No trecho visivelmente aparecem marcas de representações da língua o aluno acredita primeiramente que uma língua só é bem falada se você for

nativo, “*eu não sou nativo*”, há um equívoco, uma vez que, somos falantes do Português, porém não significa que dominamos nosso idioma por completo.

Segundo Brandão (1995, 31 apud Guimarães 2013, 97) “quem fala, fala de algum lugar a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Este discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber, que é gerador de poder”. O aluno quando comenta “*então nós temos as variantes, cada região tem a sua variação, então escolher uma variação que fosse mais adequada*”, traz as marcas do discurso de seus professores, já que, provavelmente estes ensinam a língua padrão, a variante *estándar*, uma vez que os próprios materiais didáticos reforçam isso. Desta forma, o segundo aspecto, é a questão da variação da língua, a qual geralmente o aluno aprende de maneira normativa, no caso do Espanhol, o Peninsular que é considerado padrão no contexto em que está a pesquisadora.

Apesar da língua espanhola ser, como qualquer língua, heterogênea e variável, o prestígio dado ao Espanhol Ibérico é uma representação. do que o próprio Português Brasileiro passou na sua estruturação enquanto língua, já que houve a normatização de um padrão que se liga diretamente a questões de status e que envolvem o ideal político, econômico e histórico, sendo assim o mais usual, mas que não deve remeter a exclusividade.

Ademais, há claramente uma concepção de língua que intercruza com a sua língua materna, pois, por vezes, estes deixam transparecer muitos dos seus conhecimentos prévios e transferem o que foi adquirido à língua estrangeira. Isso significa que os discentes têm mais dificuldades porque também uma grande maioria destes não tem uma noção de variação linguística da sua língua materna.

Quando o informante afirma: “*Não ter contato com um nativo, não estar todos os dias falando em espanhol, ouvindo espanhol, me atrapalha*” traz à tona concepções acerca do aprendizado da língua que também é partilhado por outra informante (A4FNA): “*De cara, eu pensei que eu já ia entrar e aprender a falar espanhol, depois eu vi que não, que não é questão de sair falando é questão de prática, se eu não praticar, não vai ter curso nenhum que vai me ensinar, se eu não ficar praticando.*” Em ambos temos a visão de que aprender uma língua requer prática.

A quarta e a quinta aluna informantes são categóricas ao serem questionada sobre o domínio linguístico comunicativo, em suas respostas:

“De cara, eu pensei que eu já ia entrar e aprender a falar espanhol, depois eu vi que não, que não é questão de sair falando é questão de prática, se eu não praticar, não vai ter curso nenhum que vai me ensinar, se eu não ficar praticando. Eu ainda não consegui, porque como eu mesmo disse, é uma questão minha mesmo, de interesse meu, mas se eu conversar com qualquer pessoa falando espanhol eu entendo tudo que ela fala, talvez eu não consiga desenvolver diretamente no espanhol pra passar pra ela o que eu quero, mas algumas coisas eu passaria.”
(A4FNA)

Não, tenho certeza que não, tenho que me esforçar muito mais. (A5FPA)

Analisando os trechos, percebemos que inicialmente a informante (A4FNA) ainda traz a representação de língua fácil, conseguinte, associa o aprendizado de línguas remetendo ao papel do aluno como protagonista do aprendizado, que deve praticar nesse contexto, o professor ainda torna-se um perpetuador de dizeres, uma vez que, provavelmente, foi na relação para com ele, aluno-professor, que se materializou dada representação, isso

se confirma no trecho “*não vai ter curso nenhum que vai me ensinar, se eu não ficar praticando*”, é o que ocorre também na fala de (A5FPA).

Para Moscovici (2005), os “modelos sobre” são socializados em determinados grupos de modo que sejam aceitos por todos. Faz parte o sujeito fazer inferências de significados para sua vivência e assim partilhar algo que possa ser comum também aos outros. Isso fica evidente na fala do aluno, que crê na representatividade de uma série de elementos que seriam essenciais, a seu ver, para atingir esta competência.

Aprender línguas não se resume à união de dois sistemas linguísticos, mas essas línguas apreendidas motivam operações sociais complexas, para Martinez (2009, 27):

[...] esse é o motivo pelo qual o ponto de vista é matizado: a construção de um sistema aproximativo da língua segunda se faz por intermédio de hipóteses sobre o funcionamento dessa língua e por um conjunto de processos mentais sofisticados. [...] O aprendiz também cria para si uma representação da especificidade das línguas em presença e estabelece distância entre elas.

Essas representações de natividade como prerrogativa para aprender línguas, variante certa, demonstram que os alunos se filiam em concepções de língua arraigadas e passadas pela escola ao longo de sua experiência escolar, de que basta praticar uma língua, falando muito e de forma mecânica, já é possível aprendê-la. Porém não percebem que saber língua envolve imersão no mundo cultural em que se fala uma dada língua, portanto, interação social.

Digamos, para concluir, o ensino de línguas pressupõe Teorias da Linguagem e uma análise dos sistemas linguísticos do que deve ser ensinado, porque a concepção que o aluno tem da sua língua materna e da língua estrangeira interfere no processo de aquisição e possibilita a criação de representações que podem direcionar a um círculo de dizeres que, poderão enraizar no seu perfil de aluno, mas principalmente, na sua atuação enquanto professor.

CONSIDERAÇÕES

No presente artigo procurou-se apontar algumas representações que os alunos de Letras/Espanhol- PARFOR tem da língua espanhola. Concluiu-se com a pesquisa que os alunos criam representações na sua vivência no processo de aquisição desta língua estrangeira, baseados na ideia de proximidade existente entre sua língua materna, Português, e a língua estrangeira, Espanhol, além de demonstrarem um certo desconhecimento quanto ao conceito de domínio linguístico comunicativo. Os dados coletados através da entrevista corroboram com as colocações aqui citadas, bem como vem ao encontro de muitas outras pesquisas acerca de representações.

Temos consciência de que uma única análise, não abrangerá todas as possibilidades de investigação. Assim, entendemos que principiamos um diálogo que pode conseguinte ser ampliado e instigar ainda mais os estudos linguísticos, com destaque para os estudos das representações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail; Volochinov, Valentín. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009
- Beauvoir, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Brandão, Helena. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- Calvi, Maria Vitória. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, vol. 1, junho de 2004.
- Dencker, Ada Freitas M. *Métodos e técnicas de pesquisa em turismo*. 4. Ed. São Paulo: Futura, 2000.
- Fernandes, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 2ª ed. 112 p.
- Gardner, Robert; Lambert, Wallace. *Attitudes and motivation in second language learning. (Actitudes e motivaciones en el aprendizaje de una segunda lengua)*. Rowley, Newbury House, House, 1972.
- Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Guimarães, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- Goettenauer, Elzimar Costa. Espanhol: língua de encontros. In: Sedycias, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 61-70.
- Jodelet, Denise. Alteridade como produto e processo psicossocial. In: Arruda, A. (org.) Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

- Marx, Karl; Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. M. Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- Martinez, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução: Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Moscovici, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- Moscovici, Serge. *Sobre a subjetividade social*. Tradução de Lilian Ulup. In Sá, C. Memória, imaginário e representações sociais. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- Moscovici, Serge. *Representações sociais: Investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- Ornellas, Maria Lourdes Soares de. *Representações sociais e educação: letras imagéticas IV*. 4ª ed. Salvador, Edufba, 2017.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

VÁRIA

VARIA

La construcción
de una nueva
lengua en la
post-dictadura
argentina. Entre
Punto de vista
y los textos
periodísticos de
Rodolfo Fogwill

María José Sabo

Recebido em: 1 de setembro de 2019
Aceito em: 4 de dezembro de 2019

Doctora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en la Cátedra de Literatura Latinoamericana I de la misma universidad. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Contato: merisabo@gmail.com
Argentina

PALABRAS CLAVE:
 lengua; postdictadura;
 Rodolfo Fogwill;
 intelectualidad; democracia.

Resumen: El presente artículo examina de qué manera durante los primeros años de retorno democrático desde un sector de la intelectualidad argentina se instala como necesaria la construcción de una nueva lengua pública que se desembarace de los excesos retóricos e ideológicos que primaron en los años sesenta y setenta. Se confrontan las operaciones lingüísticas llevadas a cabo por dichas voces intelectuales con el trabajo que en los mismos años realiza Rodolfo Fogwill sobre la lengua. Se analizan principalmente sus artículos periodísticos comprendidos entre los años 1984 y 1986. Se propone leer en ellos una serie de actos de habla críticos, que reactivan algunas de las tonalidades de la lengua de los '70 que contravienen -en el nivel discursivo- el pacto de "tolerancia" y "razonabilidad" que demandaba la nueva lengua de la democracia.

KEYWORDS: language;
 post-dictatorship; Rodolfo
 Fogwill; intellectuality;
 democracy.

Abstract: The paper examines how, during the firsts years after the democratic recovery in Argentina, it became necessary, from the perspective of a certain group of intellectuals, to arrange a new public language capable of get rid of the rhetorical and ideological excess of the Sixties and the Seventies. We confront those linguistic operations with Rodolfo Fogwill`s work during the same years. We examine principally the journalistic texts written between 1984 and 1986, reading there a series of critical speech acts, which revitalize certain tone of the Seventies, which disobeys –in a discursive level- the "tolerant" and "reasonable" pact the new democratic language was demanding.

*Las palabras se gastan más rápido
que el dinero en la Argentina*
(Ricardo Piglia, 1985)

El período comprendido entre los años 1983-1986 en Argentina, referido como la “primavera democrática”, estuvo signado en el campo intelectual por un intenso trabajo crítico y discursivo que procuró pensar las formas idóneas de reconstrucción de una cultura que había sido profundamente lacerada por el reciente terrorismo de Estado. El primer desafío a enfrentar por parte de los sectores intelectuales versaba en proveer a la sociedad de un lenguaje crítico eficaz para una ajustada representación del pasado reciente. Y si bien con el correr de los años los debates en torno a esta cuestión no cesaron de producirse, incluso podríamos decir, profundizándose durante la década siguiente en la medida en que fueron emergiendo nuevas aristas problemáticas, es en los años inmediatamente próximos al arribo de la democracia que estas búsquedas adquieren la forma particular de lo que podemos llamar “microbatallas lingüísticas”. Estas tomaron asiduamente la modalidad de un escrutinio detallista ejercido en torno al significado, al valor y al uso de determinados vocablos claves que habían quedado en el fuego cruzado de dos momentos culturales y políticos ya distantes entre sí: entre el tiempo eufórico de la revolución en los ’70, marcado por la aceleración de la Historia, y el tiempo del detenimiento correspondiente a la referida “derrota”, marcado por las revisiones y la búsqueda de reconstrucción de los sentidos. En este sentido, no es extraño encontrar en los textos de estos años una insistencia reflexiva en torno a los significantes, los cuales convocan

la práctica de una vigilancia celosa de sus alcances y de su pertinencia en determinados actos de habla, asimismo encontrar el empleo frecuente de circunloquios que tienden un velo de reparos sobre ciertos vocablos devenidos “incómodos” para el uso actual de la lengua pública. En esa instancia la práctica crítica intelectual se vuelve metadiscursiva, problematizando las formas de acceso al pasado mediante un detenimiento en la materialidad de las palabras, reflexionando así, paralelamente, acerca de la lengua crítica encargada de exponer dicho acceso en los términos de un problema a ser debatido.

El presente artículo examina de qué manera durante los primeros años de retorno democrático, desde un sector de la intelectualidad argentina se instala como necesaria la construcción de una nueva lengua pública que se desembarace de los excesos retóricos e ideológicos que primaron en los años sesenta y setenta, identificando en sus producciones las operaciones de resemantización, sustitución lexical y desplazamiento de sentidos que se realizan sobre ciertos vocablos nucleares, entorno a los cuales se asienta una “ideología de la lengua” (Paul Kroskrity, 2000) que regirá la relación entre los actos de habla, los modos de relatar el pasado y las prácticas políticas del presente. El artículo se detiene en detalle en el ensayo emblemático para la época de Beatriz Sarlo “Una alucinación dispersa en agonía” del año 1984, publicado en la revista *Punto de vista*.

Se confrontan estas operaciones lingüísticas llevadas a cabo por las voces intelectuales más legitimadas del período con las lecturas fogwillianas sobre esta nueva lengua entorno a la cual emerge un importante consenso. Se

trabajaré con sus artículos periodísticos comprendidos entre los años 1984 y 1986, reunidos luego de casi dos décadas en un mismo volumen con el título de *Los libros de la guerra* (2010). Estos textos son producidos desde los márgenes contraculturales, en revistas como *El Porteño*, *Primera Plana*, *Alfonsina*, entre otras, y constituyen un *corpus* del escritor poco abordado por la crítica literaria. Se propone leer en ellos una serie de actos de habla críticos, que reactivan algunas de las tonalidades de la lengua de los '70 como son el uso de la polémica y la diatriba, las cuales contravienen desde la trinchera discursiva el pacto de “tolerancia” y “razonabilidad” que demandaba la nueva lengua de la democracia para ser proferida, en tanto “lección aprendida” después de la experiencia de la dictadura. En este sentido, las operaciones lingüísticas de Fogwill van en una dirección contraria a la consensuada. Estas son: hablar desde la ironía, reponer vocablos politizados o marcados por la jerga revolucionaria (como por ejemplo, hablar de “colaboracionistas” para referirse a prácticas en postdictadura), rehabilitar tonalidades enfáticas, traducir los ocultos significados de expresiones usuales de la época y corroer asimismo la corrección política de ciertas palabras. En este sentido procura crear una voz disidente que se profiera desde un afuera discursivo respecto del consenso político y lingüístico de los '80.

UNA NUEVA LENGUA PARA HABLAR DEL PASADO

Un recorrido no necesariamente exhaustivo por los múltiples discursos artísticos, políticos, intelectuales de las décadas del '60 y del '70 producidos

en Argentina pone de relieve, en primer lugar, la centralidad que en ellos tuvo la “cuestión revolucionaria” que, como sostiene Claudia Gilman (2003), rigió el pensamiento de los sesenta/setenta. Asimismo, dicha cuestión está construida a partir del uso de una lengua específica que Nicolás Casullo refiere como “la lengua de los ‘70”: una retórica radical, politizada y vuelta ella misma un campo de batalla: “[en los ‘70] hablar de la revolución era abrirse paso hacia un presente preñado desde el futuro como paraje imaginario que contenía la respuesta” (Casullo, 2007, 16). Es una lengua entregada a la virtualidad de un futuro de liberación sólo entrevisto, a partir de cuyo cumplimiento terminaría de ajustarse a lo real. En este sentido, se trata de una lengua de matices mesiánicos, visionarios, caracterizada por expresiones desbordantes en tanto abierta a lo inédito de aquella escena futura, pero también pragmática, porque la revolución social exigía una planificación y una teorización.

La dictadura militar implantada en 1976 cancela de manera abrupta el proyecto revolucionario setentista. El silenciamiento captura su retórica, la cual, una vez reestablecida la democracia en 1983, quedará si bien inoculada bajo la constatación de la derrota, al mismo tiempo, en permanente tensión con respecto a los nuevos actos de habla que emergen en la democracia y que son los encargados de construirla como nuevo orden deseable y completamente distinto al inmediato anterior de la dictadura militar. La lengua de los ‘70 será entonces una “lengua en ruinas” (Casullo, 2007, 3), vuelta ahora estéril, pretérita en tanto es la *que hablaban* “los vencidos”: Cada uno de sus vocablos más preciados será puesto en tela de juicio: “revolución”,

“utopía”, “ideología”, “futuro”, “lucha”, “patria”, “compromiso”. “alienación”, “vida”, “muerte”. Muchos de ellos serán resemantizados en pos de licuar su compromiso signico con la coyuntura histórica de los ’70, volviéndolos maleables al devenir de la historia y reintegrándolos así a la discursividad política de lo estrictamente “actual”.

En este sentido, puede observarse la resemantización que opera Beatriz Sarlo sobre el concepto de “utopía” en uno de sus ensayos más elocuentes, “Una alucinación dispersa en agonía” del año 1984, publicado en la revista *Punto de vista*, espacio clave para la época por donde transitaron varias de las voces más importantes de la intelectualidad preocupada por la reconstrucción de la cultura y de la lengua. Nos detendremos en este ensayo y volveremos a él en repetidas ocasiones en la medida en que, siendo una de las primeras intervenciones en tiempos de la postdictadura, condensa varios elementos del proyecto intelectual de *Punto de vista*, los cuales volverán a aparecer en otros textos posteriores. En “Una alucinación dispersa en agonía” Sarlo declara la necesidad de “revisar lo ocurrido [...] para recomponer los pedazos dispersos de una subjetividad que no sabe cómo evaluar su pasado ni, en consecuencia, cómo reconectarse con él” (1). El texto tomará la tonalidad que se hace extensiva a un sector más amplio de la discursividad intelectual de estos años, y que es la del *mea culpa* en tanto intento de sincerar las “responsabilidades” que cupieran con relación a los acontecimientos del pasado como mecanismo necesario para la construcción de una nueva intelectualidad no alienada ideológicamente, tal como al criterio de *Punto de vista*, demandaba la naciente democracia. Desde el comienzo del ensayo,

la escritora evalúa como una “alucinación” y “delirio colectivo” las que en los ’70 constituían las utopías políticas centrales, y califica de soberbia a la actitud de seguridad en el futuro que por entonces se sostenía: un “sistema de certidumbres incommovibles”. Un nuevo lenguaje crítico, que evite aquellos excesos, será el garante, el guía virgiliano, que le permita adentrarse en el pasado para interrogar sus restos, pero sin caer en su trampa: “recomponer los fragmentos *no significa* tampoco inventar una nueva unidad imaginaria que nos restituya a las seguridades de la década anterior o las reemplace por otro sistema de certidumbres incommovibles” (Sarlo, 1984,1). En este marco de reflexiones, Sarlo propone reapropiarse del preciado concepto de “utopía” para adosarlo al programa político de una democracia que debía ser construida entre todos, y postula la necesidad de resemantizarlo: “pensé en una Argentina posible donde un texto equivalente [se refiere a *Exilios* de Gelman y Bayer] no fuera proscrito, quizá un país que nos hiciera ‘sentir como en casa’. Una nueva utopía: la de una sociedad reflexiva y tolerante” (4). Los componentes inherentemente eufóricos de esta matriz discursiva primordial para el relato de la política que es la utopía, deberán ser refrenados para dar lugar a “lo razonable”, lo criterioso, y si bien lo utópico se reactiva porque la democracia se instala como temporalidad augural, cambia el objeto de deseo: este ya no será la liberación social, sino la participación ciudadana con tolerancia y raciocinio.

La dáda vida y muerte también es resemantizada en los años posteriores a la dictadura militar. Lo que dentro del pensamiento revolucionario de los ’70 se profería como “vida”, era entendido como “vida verdadera” en tanto

vida no burguesa, comprometida y entregada a la lucha por la liberación: la vida que valía la pena ser vivida. Por otro lado, el significante “muerte” correspondía a la idea-consigna de la “muerte heroica”, donde el acto de fenecer en la lucha la cargaba de sentido. Ambos vocablos atravesarán una operación de inversión por parte del discurso intelectual. Para los revolucionarios setentistas la única vida posible era la vida verdadera, aquella que incorporaba a la muerte como posibilidad constante en la medida en que esta ya estaba de antemano entregada a la causa del Pueblo, y en ese sentido, sostiene Silvia Schwarzböck, “la vida verdadera, en la mente del revolucionario, nunca es la vida propia [...] es una vida desconocida” (Schwarzböck, 2016, 33). Este concepto de vida se vuelve ilegible entrados los ’80: “la incapacidad de imaginar una vida de izquierda [...] es tan consustancial a la postdictadura que hasta podría definir su lengua específica: para poder condenar al Estado por la desaparición sistemática de personas, antes que por la política económica a la que esas desapariciones sirvieron, la sociedad argentina, a partir de 1984, *santifica la vida de derecha*” (41), es decir, la vida no militarizada y definida desde el paradigma de los Derechos Humanos (64)

En un artículo de 1983 del filósofo Osvaldo Guariglia titulado “¿Qué Democracia?” se reflexiona sobre este régimen como aquel basado en la pertenencia de la vida a la persona bajo la figura ética y política de la “persona autónoma” que tiene *el derecho* de elegir su propio bien mediante el uso de las facultades intelectuales y la deliberación. El derecho garantiza que esta persona haga un uso “equitativo y real de su capacidad para determinar su propia vida [...] en base a la cual pueda establecer hasta el límite de lo

razonable que lo que [esta persona] considera su *propio bien, es efectivamente un bien*” (Guariglia, 1983,17). De esta manera, la palabra “vida”, que en los ’70 se concatenaba con otros significantes a través de los cuales se construía una forma singular de entender lo político (“entrega”, “servicio”, “lucha”, “compromiso”: en su “Carta a Vicky escribió Walsh: “no vivió para ella, vivió para los otros. Su muerte sí, su muerte fue gloriosamente suya”) se reenmarca ahora dentro del ámbito de las garantías y derechos, signada por el imperativo de su conservación, entendida esta desde la filosofía política como un “bien humano” (Guariglia, 1983, 8). En otras palabras, la vida es aquello que debe ser defendido en el sentido de reservado, no expuesto, y este es el signo de “lo humano”.

Sarlo, por su parte, se vale de la “Carta a Vicky” para establecer los nuevos criterios de valoración de ambos términos vida/muerte. Esta carta, en la que Walsh relata el asesinato de su hija montonera, es leída por Sarlo como la forma estética *derivada* de la cultura de la izquierda setentista, para la que “el asesinato es una de las formas de la política, la ideología de la guerrilla” (Sarlo, 1984, 3). La operación de Sarlo es reconducir la muerte hacia adentro de los límites de la razón (3), sacándole todo el “embellecimiento” y romanticismo con que los ’70 la habría enfundado para legitimarla en la intervención política. Esto tiene como consecuencia remitir la “Carta a Vicky”, documento central de la resistencia montonera y con posterioridad, de los debates en torno a la construcción de memoria, a los textos de ficción política argentina, porque, sostiene, “un capítulo más de la violencia argentina, desde el *Matadero* a *Facundo*, está escrito en esa carta” (3). Se vuelve necesario entonces para

este proyecto intelectual volver a pensar la muerte por fuera del velo de la ideología, expulsándola del horizonte de lo imaginable (y de lo proferible) para la política “real” por medio de una lectura desviada de sus significados que la remite al *corpus* de las ficciones nacionales, domesticando así sus posibles fugas de sentido. La idea de que se está leyendo una ficción cuando se vuelven sobre los ’60 y ’70 está en relación con la categorización que hiciera Sarlo de lo ocurrido, refiriéndola como “alucinación” y “delirio colectivo”. La operación culmina por remitir las producciones escriturales de aquel pasado, incluso las más emblemáticas como es “Carta a Vicky”, a otra zona distinta de la discursividad social, no contemplada en el momento original de su escritura, que claramente inculca su potencia para intervenir desde el lenguaje en el presente. Ante el pasado, vuelto ahora libro de ficción, se abre una escena de lectura que habilita colocarlo a cierta distancia lingüística. Ese libro requerirá la elaboración de una ajustada lengua crítica y técnica que lo haga hablar, construyendo así una ficción de objetividad, de metodologías, procedimientos hermenéuticos que alimentará el proyecto intelectual del ’80. La emergencia de la nueva lengua pública en la democracia muestra la voluntad de una experticia crítica: esta será una lengua a caballo entre la crítica sociológica y la crítica literaria, que asume la tarea de construcción de un saber por fuera de las coordenadas ideológicas del ’70.

El lugar que ocupa este saber que circulará en los múltiples actos de habla de la época, se sostiene en la experiencia de la distancia temporal que cancela toda posibilidad de hablar la lengua que hablaban los revolucionarios. Pero fragmentos de esa habla reemergen en los años posteriores a la dictadura

con, por ejemplo, la publicación de varios textos de Rodolfo Walsh, dentro del mercado editorial que los repone conjuntamente con la publicación de testimonios de los sobrevivientes de los campos. Pero el material archivístico tiene un aura distinta, podríamos decir con Arlette Farge (1991) un “plus de presencia” que inquieta y que impide domesticar la distancia temporal. Estos textos provocan en el crítico la experiencia de estar ante un material que se muestra sin mediaciones discursivas ni temporales. Esa diferencia es capturada por Beatriz Sarlo en un ensayo posterior, titulado “Cuando la política era joven”, al distinguir entre textos que “se han escrito *con lo que se ha aprendido* en las dos décadas que nos separan de 1973” (Sarlo, 1997, 18) y por el otro, textos cuyo relato no difiere del momento en que sucedieron. En su texto de 1984 Sarlo hace explícita la resistencia que le genera “Carta a Vicky” en relación con su aparato lector “nunca pude entender esa carta y durante mucho tiempo no pude hablar de ella”, pero a pesar de esta resistencia, finalmente, la escena de lectura no puede no acontecer: “Carta a Vicky”, lee, es una “narración truculenta” que “estetiza la muerte” (Sarlo, 1984, 3), algo que, *después* de todas las muertes que acontecieron durante la dictadura cívico-militar, de ese *después* desde el cual se la lee, es inconcebible.

En paralelo a las estrategias de resemantización, también hacen su aparición en la caja de herramientas lingüísticas de los '80 nuevos vocablos que conformarán una sólida red de términos, cuya proximidad semántica hará que mutuamente convaliden su necesidad dentro de un proyecto intelectual que se reconoce a sí mismo por militar “lo razonable” en todo orden (estético, político y lingüístico) como vía regia hacia el análisis crítico

del pasado. Estos nuevos vocablos se tornan legibles en los discursos y en prácticas sociales, y también, de esta manera, vehiculizan, a través del trabajo sobre sus significados, delinear una identidad de grupo a los intelectuales nucleados en revistas tales como *Punto de vista*. “Tolerancia”, “responsabilidad”, “humano”, “razón”, “democratización”, “garantías”, “derechos humanos”, son algunas de las más presentes.

En las columnas que Rodolfo Fogwill escribe para diversos medios gráficos de la época se observa que su escritura no es indiferente a esta proliferación de vocablos que, sin ser nuevos en el idioma, sí adquieren un protagonismo inusitado. Desde su óptica, estos concitan demasiado rápidamente el consenso social, poniendo así al descubierto el ingrediente tranquilizador que inyectan en el discurso, mientras que la realidad política y cultural iría por otros carriles menos promisorios. Una de las estrategias interpelantes más frecuentadas por Fogwill en su escritura es la de la ridiculización de este consenso en torno a ciertos significantes mediante la ironía, la parodia, la exageración de ese discurso social que se amalgama, para Fogwill, como un murmullo indistinto alrededor de las buenas intenciones políticas y con el cual siempre está discutiendo. En su texto “Revisiones” para la revista *El Porteño* de julio de 1983 se detiene justamente en la centralidad de la palabra “tolerancia” para desarmar el valor del concepto mediante la contradicción semántica, dejando en evidencia el peligroso relativismo que esta esconde, y, más profundamente, dejando expuesto el uso sin mayores conflictos que esta permite para el sostenimiento de poses intelectuales “[...] puedo asegurar que si se quita el concepto de ‘sinarquía’ y algunas ideas conexas,

podría endosar la mayoría de las afirmaciones de Castrogé. No digo ‘tolerar’, tolero todo incluyendo la intolerancia, a la que siempre es fácil de desarmar y desconcertar mediante la táctica de tolerarla” (Fogwill [1983] 2010, 46).

En el proceso de conformación de la nueva lengua que acompañará la democracia, otra de las intervenciones sobre la lengua que se observan es la de la sustitución, a través de la cual algunas palabras que en los ’70 funcionaron como verdaderas consignas políticas serán sustituidas por nuevas, y esto tiene que ver con la búsqueda de una depuración de la lengua pública argentina de todos sus resabios de “radicalidad” y “desmesura” que comportaría. Volviendo al ensayo de Beatriz Sarlo, su autora se refiere en un sentido negativo -hablando a propósito de un texto del periodista Pablo Giussani- al “plus del lenguaje”, entendido como “exceso ideológico”, que contaminaría la lengua de los ’70. En contraposición a este exceso aboga por una nueva lengua basada en la razón y la ética, sin el “énfasis operístico que despertaba la alerta de Giussani ante el discurso de los Montoneros” (Sarlo, 1984,2). Desde la lectura de Sarlo este apaciguamiento se corresponde con la nueva norma lingüística que a partir de entonces comenzaría a estar regulada por el modelo discursivo establecido desde el informe *Nunca más*, en cuyo uso de la lengua detecta “pudor” y “medio tono”, alejado así de la “espectacularidad” (y soberbia) de los discursos del ’70 (Sarlo, 1984, 3). Sarlo escribe: “*Nunca más* nos presentaba algunos fragmentos de esa biografía colectiva: una decena de personas que sólo podían hablar de su experiencia y lo hacían sin la crispación, casi con pudor” (2) y luego más adelante en el texto reafirma: “[la] crispación estaba ausente en *Nunca más*. Los que nos

contaban su proximidad de la muerte habían renunciado a todo énfasis” (2). De manera que este proyecto intelectual se asienta sobre una política de la lengua que en su basamento sostiene una lectura moral de los actos de habla que procura regir sobre otras prácticas sociales públicas, ya no solamente en el ámbito del hablar. El uso de la lengua demarcará la zona representacional de lo aceptable socialmente, dentro de cuyos límites puede ser construido el relato del horror según un fin celosamente custodiado: la reparación, el entendimiento de lo que sucedió, fin que se contrapone a otra serie de prácticas identificadas con el morbo y la insensibilización, devenidas de otras formas estéticas, sobre todo de aquellas que priman en la industria cultural de un país que luego de la dictadura ha entrado en el *tempo* cultural del “destape”. Ahora bien, tanto el “destape” como el “Nunca más” comparten la misma pantalla de televisión. Por ello, esta zona que Sarlo describe con las breves pero elocuentes palabras de “pudor” y “medio tono”, coincide no sólo con lo que se demarca como *lo mostrable*, sino que también establece las formas en que se muestra. El gran combate estará librado contra la “estetización del horror” en tanto forma de espectacularización, mercantilización del pasado y vaciamiento de sentido. Miguel Dalmaroni señala que este fue un debate que atravesó no sólo a *Punto de vista*, sino a otras publicaciones intelectuales como la revista *Confines*. En el caso de *Punto de vista*, esta “procuró describir y defender una poética que establecía cierta correspondencia entre la complejidad de la forma artística y la crítica a la ideología” (Dalmaroni, 2004, 128), y esta *forma* tiene que ver, continúa Dalmaroni, con una resistencia a la totalización del pasado, y con una interrogación de sus restos (128-131).

José Luis de Diego señala varios desplazamientos terminológicos en la lengua de principios de '80 que indican los reajustes ideológicos que procura establecer una intelectualidad identificada, casi sin fisuras, al menos hasta el '87 (año en que se dictan las leyes de Obediencia Debida y Punto Final) con el proyecto democrático alfonsinista. En primer lugar, si los '70 hablaban de una "primacía de lo político", durante la democracia esta será sustituida por el concepto clave de "ética" que se entrelaza a la idea de la tolerancia, la pluralidad de voces, y centralmente con los Derechos Humanos. De Diego sostiene que "la palabra ética se había transformado en el instrumento más idóneo de las ideologías de derecha y de la izquierda reformista para anular la política; como si la ética fuera un *antes* de la política, una suerte de refugio de las conciencias tranquilas" (De Diego, 2007, 219). La regencia del vocablo contribuye así, no sólo a desplazar la idea de "política" como la entendía el pensamiento de los '70, sino también a desarmar toda la estructura de ideologemas sobre las que se establecía; en primer lugar, como ya se ha señalado, la de la vida como bien común, "al servicio de". Esa dimensión de la indistinción del sujeto con la causa es anulada por protagonismo del fuero individual que impone la conducta "ética". De Diego señala asimismo un desplazamiento desde el sintagma clave "liberación nacional" hacia el significante de "democracia" en tanto axioma de indiscutible valor sobre el que se genera un férreo consenso. La palabra "democracia" expulsa de *lo decible* a la palabra "revolución". Esta pierde todo sentido, salvo el de percibirse auditivamente como un arcaísmo lingüístico. La revolución se muestra como lo cancelado, lo *ya* no deseado, y

en su lugar, la democracia como significante que aglutina esencialmente la idea de una vía no violenta para el desenvolvimiento de la política, se erige como régimen idóneo y superador.

UNA "IDEOLOGÍA DE LENGUA" SIN IDEOLOGÍA

En las últimas décadas, desde el campo disciplinar de la sociolingüística y la semiótica se ha venido discutiendo en torno a las formas de construcción y legitimación de ciertos usos lingüísticos divergentes a la norma oficial, en otras palabras, a la emergencia de otras lenguas dentro de la lengua estandarizada, en general, fenómenos que se observan en los grupos o formaciones medianamente estables. Si bien el presente trabajo no adopta la perspectiva estrictamente lingüística, algunas consideraciones actuales de este campo de indagación contribuyen al análisis. Lo que interesa de estas nuevas indagaciones es que comienzan a poner el foco en las construcciones lingüísticas que ya no están propulsadas únicamente por políticas de Estado direccionadas verticalmente, y de esta manera, dan protagonismo a los actos de habla de grupos minoritarios. De esta manera, contribuyen a salirse de las claves de reflexión tradicional con respecto a las políticas lingüísticas orientadas desde la acción estatal hacia la alfabetización, integración de la diferencia lingüística, o a las relaciones entre identidad nacional y lengua, y abren un espacio para indagar las transformaciones que en la materialidad de la lengua suceden en una escala menor, y que, como los procesos de resemantización, sustitución y desplazamiento de los '80, no obedecen a

una programación estatal *stricto sensu*, y que, si bien tuvieron cierto impacto a nivel institucional, se dan en el seno de debates intelectuales de mayor informalidad. Calvet propone pensar las “políticas lingüísticas” en tanto prácticas que llevan a cabo una acción sobre la lengua y sobre su materialidad, interviniendo de alguna manera su forma. Esta acción se basa en elecciones conscientes, “las cuales afectan esencialmente las relaciones entre lengua(s) y vida nacional” (Calvet, 1997, 5)

Por su parte Paul Kroskity propone pensar en los términos de “ideologías lingüísticas” (2000, 8-21), caracterizadas por una percepción particular del lenguaje y una valorización del rol de este en lo social, productos de los intereses del grupo que elabora y vive dicha “ideología lingüística”. Esta produce distintas formas de pertenencia al grupo en la medida en que funcionan como mediadoras entre las estructuras sociales y los usos del lenguaje. De esta manera, se plantea como un sistema de ideas sobre el lenguaje, su uso, su valor, su norma, y estas, argumenta José Del Valle, se articulan con “formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (Del Valle, 2007, 9). La ideología lingüística tiene un claro poder normalizador del orden extralingüístico, construye “sentido común”, o para emplear un vocablo caro a los años ’80, “razonabilidad”.

La “ideología política” de la postdictadura piensa al lenguaje como instrumento clave en la reconstrucción del pasado, y en ese sentido, constituye el centro de sus reflexiones intelectuales, propiciando un estilo ensayístico característico: a la misma vez que se aborda un tema, otro subtexto de carácter metalingüístico está siendo escrito. Hay una confianza en volver

a hablar una lengua crítica en tanto desembarazada de todo compromiso ideológico, entendiendo ideología según su acepción setentista. Los excesos retóricos sobran porque es la complejidad del artefacto artístico la encargada de la justa representación (Dalmaroni, 2004). Pero asimismo, está demás la proximidad no mediada de las palabras a lo real, tampoco ese uso del lenguaje “sin énfasis” garantizaría un hablar adecuado sobre el pasado. Para Sarlo, esto sólo logra convertirse en “materia degradada del sensacionalismo”, un “sadismo casi fascista [...] que se [deleita] en la mostración de restos humanos, fosas abiertas, evocaciones truculentas de la tortura eran *hablados sin énfasis*” (Sarlo, 1984, 2). De manera que prima un uso medido de la lengua, donde resuenan nuevamente las consignas de “pudor” y “medio tono”.

Ya entrados los años '90 el crítico Nicolás Casullo realiza una evaluación en retrospectiva de todo este proceso de recambio lingüístico que tomó mayor relieve entre los años '83 y '86. En su ensayo “Los años '60 y '70 y la crítica histórica” se pregunta en qué lengua debería entonces hablar ahora la crítica cuando habla de aquel pasado, cuando aquellos años “fueron barridos en su posibilidad de ser contados, examinados, por ese corte que la barbarie represiva provocó en la conciencia de nuestra sociedad” (Casullo, 1997,7). Para Casullo, aún después de casi dos décadas de vuelta a la democracia, queda un relato pendiente de los setentas, porque los relatos que se han aproximado a ellos los han vuelto “impronunciables”, han cercenado los propios términos con que ese tiempo exigía ser comprendido, de allí que los '60 y '70 sean “un paisaje *de ruinas mudas en la construcción de las actuales retóricas* [...] ruinas que [...] regresan como lo impronunciable, como descampado de signos” (6).

Se asiste en su ensayo a un momento reflexivo distinto de la intelectualidad argentina, que reprocha -y sobre todo *se* reprocha- haber vuelto ese pasado algo *indecible* en la cultura. El argumento de Casullo está muy próximo a lo que Fogwill postulaba ya a principios de los '80 en textos como “La herencia semántica del proceso”, y es que, a pesar de sus esfuerzos críticos por diferenciarse, la cultura de la democracia se construyó según los parámetros de pensamiento que la Dictadura estableció. Casullo apela a una comparación dolorosa sin duda para la intelectualidad a la cual él pertenecía:

Quando nuestra escritura crítica se posiciona omitiendo o distanciando el pasado ‘hacia el pasado’ [...] planeando aquello como *lo otro a lo actual*, ratifica que esa historia que supuestamente ‘ha cesado’ para los poderes en la catástrofe de la muerte de los cuerpos y de los paradigmas de una época, *ha cesado también en la operatoria de nuestras palabras indagadoras* como drama del presente que nos aguarda todavía. Como si también nosotros nos incautáramos de la historia, *en consonancia con los que incautaron los cuerpos, con los que provocaron los sonidos del silencio* [...] (Casullo, 1997, 5)

La lengua de la postdictadura expulsa del presente la posibilidad de diálogo con aquel pasado que lo interpela *en los propios términos en que ese pasado se pensó* como devenir en la historia, de manera que, desde la perspectiva de Casullo, los '70 son aquello que permanentemente no está disponible, que vuelve a ser secuestrado, los '70 se ubican en un más allá de la palabra y fuera del tiempo.

La “ideología lingüística” de los '80 queda inaugurada y modelizada por el *Nunca más*, investigación llevada adelante por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) desde 1983, creada

por el entonces presidente Raúl Alfonsín e integrada por intelectuales y personalidades destacadas de la cultura y sociedad, como Ernesto Sábato, la periodista Magdalena Ruiz Guiñazú, el médico René Favaloro, el rabino Marshall Meyer, entre otros. El *Nunca más* fue presentado en el formato de un programa de televisión abierta y publicado con un prólogo de Ernesto Sábato.

Elsa Drucaroff analiza las operaciones discursivas que realiza el *Nunca Más* y señala como estrategia mayor del texto la utilización de una terminología que constantemente despolitiza el pasado colocándolo en el plano de los significantes abstractos: “seres humanos” o “criaturas humanas” (en vez de “militantes políticos” o “guerrilleros”), “ángeles” y “demonios”, como así también borrando la categoría “lucha de clases” y reemplazándola por otro par oposicional más general; lucha entre “vida” y “muerte”. De esta manera, para Drucaroff el *Nunca más* “se hace discurso impreso y legítimo, un discurso entonces articulable, *decible*, alrededor del pasado reciente argentino en el Orden de Clases de 1984” (Drucaroff, 1997,69). Este será un semillero de formas de representación del pasado, entre la que se destaca la discutida “teoría de los dos demonios”, congelando las expresiones provenientes de los ’70 y conformando otro “repertorio de signos con los que se construyó la subjetividad de las víctimas de la represión en el cine y buena parte de la literatura y los libros periodísticos de esa época” (70)

Recordemos que Beatriz Sarlo hace una crítica celebratoria de la transmisión del *Nunca más* por televisión, y encuentra en ella un modelo representacional válido transmitido en una lengua precisa y necesaria (“mucho más elocuentes

que los agujeros de balas en los muros contra los que se fusilaba o las fosas en que se acumulaban los muertos anónimos [imágenes por las que no optó el programa] eran la decena de rostros de quienes habían sobrevivido” [Sarlo, 1984, 2]). En paralelo también lee el texto del periodista Giussani “Montoneros, la soberbia armada” y concuerda con las postulaciones generales del libro, en particular resalta la idea de la soberbia y del “plus” o exceso ideológico de las hablas setentistas. Una serie de textos publicados por Rodolfo Fogwill en las revistas *El porteño* y *Primera Plana* pueden leerse como el revés exacto de estas lecturas y de la “ideología lingüística” que sostienen, poniendo en evidencia el espacio enunciativo que ambos ocupan frente a una misma agenda de temas de su contemporaneidad. La comparación entre sus textos pone en evidencia que ambos están leyendo los mismos productos culturales, en el tiempo real en que se están produciendo, y barajando las mismas preguntas críticas. Tanto en los intelectuales nucleados en torno a *Punto de vista* como en Rodolfo Fowgill el problema de lengua, es decir, de con qué lengua hablar del pasado desde el presente, pero también hablar del propio presente y construirlo en esos actos de habla que lo vuelven legible, es un problema de primera línea.

En su artículo “Testimonio, verdad, utilidad” de 1984, Fogwill comienza por criticar la alegoría del parto con que el programa televisivo *Nunca más* se abre –elemento no mencionado por Sarlo- para hacer explícita su propia escena de lectura: para Fogwill la estrategia de contar la historia desde la imagen/grabación del parto pone al relato del pasado en una frecuencia semiológica que desvía sus verdaderos sentidos. En primer lugar, porque

el relato que *se está diciendo* a través de la escena del parto es que hay un dolor *necesario* (Fogwill, 2010 [1984], 85) que debe ser atravesado para que acontezca el nacimiento de algo, en este caso, el de un tiempo político otro que ahora “se está dando a luz”. Pero por otro lado, esto tiene como consecuencia sustraer el relato de los sobrevivientes de la historia política direccionándolo al ámbito de lo familiar y privado, es decir, a los lazos de sangre, lo cual termina reduciendo la legitimidad de las demandas por justicia a aquellas provenientes de ese mismo ámbito, cuando el terror de Estado, sostiene, es en verdad una cuestión exclusivamente política.

En paralelo al ejercicio de lectura de Sarlo, Fogwill también lee el libro recientemente publicado de Giussani *Montoneros. La soberbia armada*. Para Fogwill este libro es consecuente con el pensamiento oficial argentino y por ende, con la lectura de los hechos del pasado que se legitima en ese “contrato terminológico” que cohesiona la nueva lengua de la derrota. Si para Giussani el terror de Estado fue desatado por la guerrilla, es porque su basamento argumental se enmarca en el concepto de la “responsabilidad” esgrimida como gesto de sinceramiento intelectual que permitirá a muchos periodistas provenientes de medios “oficiales” tomar sin mayor conflicto la pose de “intelectual crítico”. La operación de Fogwill es desarmar esos esquemas argumentales enrostrando sus falacias conceptuales mediante un detenimiento minucioso en cada una de las palabras empleadas, haciendo notar la hipocresía discursiva con que se enfundan los significantes para, finalmente, pasar lo escrito al registro de lo no decible, mediante un ejercicio de traducción política e histórica de los vocablos en el que las palabras regresan

al discurso recargadas de su espesor histórico: entonces, donde Giussani refiere a que los montoneros habrían usado una “violencia encarada como estímulo de una contrarrevolución” Fogwill señala “está queriendo decir que los montoneros eran *fascistas*” (2010 [1984], 73), y así prosigue con otros pasajes del libro. Fogwill sentencia: “todo eso y todo lo demás, tiene un denominador común: la inutilidad de la retórica, ese arte que sirve para ganar voluntades en el gratuito acto de votar, pero que impide dominarlas en las costosas operaciones económicas y biográficas que componen la vida de las sociedades” (Fogwill, 1984, 73). Hay entonces, un límite muy palpable en la retórica de la “democracia”, “no violencia”, “razonabilidad” que es para Fogwill la mera realidad política que corre por otras vías menos auspiciosas. Ese límite se hará patente con posterioridad con la hiperinflación y las leyes de Punto Final y Obediencia Debida.

Fogwill no cesa de repetir en sus intervenciones periodísticas la necesidad de agrietar el cristal de consenso que va conformándose gracias a una nueva sintaxis cultural articulada sobre los signos de tolerancia, razonabilidad, responsabilidad y humanidad. En estos primeros años de la década del '80 es una de las pocas voces que a la manera de un lenguaraz maneja las dos lenguas, y apropiándose de ese lugar de hiperconciencia lingüística, que es también el de una conciencia sobre borramiento de la historia llevado a cabo por la buena voluntad política del progresismo democrático, construye una política de la lengua crítica que se distancia de los proyectos intelectuales más legitimados de la época, esgrimiendo otras estrategias que están en consonancia con los lugares marginales

respecto del *mainstream* cultural desde los que escribe. Fogwill se vale de la ironía¹, del uso de expresiones coloquiales², de la humorada, del equívoco, del insulto, de la diatriba y la polemización, elementos ausentes, por ejemplo, en los textos recorridos de *Punto de vista* pero asimismo ausentes en la mayoría de las revistas intelectuales de estos años y en las publicaciones periódicas. Desde esas estrategias buscar hablar otra lengua que ya no es la de los '70, aunque de ella tome ciertas tonalidades como la de la confrontación y el carácter denunciante que está detrás de la idea del lenguaje como elemento probatorio (y comprometedor), y a la misma vez tampoco es la lengua consensuada de la democracia que establece el habla del sentido común. En ese entrelugar lingüístico y, en consecuencia, también un entrelugar de pensamiento, su escritura se singulariza porque deviene forma de resistencia y provocación desde el cual librar una microbatalla constante frente a cada término, cada discurso o texto que, como el de Giussani, reafirme “los mismos esquemas y los mismos fantasmas que el pensamiento oficial argentino contemporáneo” (Fogwill, 2010 [1984], 87).

1 Por ejemplo, en “Problemas de afasia, el lenguaje y el exterminio” escribe: “Ahora que hay democracia y estamos todos unidos [...] ahora que nunca más volveremos a tirarnos piedras entre argentinos [...]” (1983, 44), en alusión a que la democracia vendría a resolver todos los problemas.

2 Por ejemplo, en el artículo “Así y los buenos servicios” de 1984 escribe: “[los críticos] se ocupan en copiar puntualmente lo que los editores colocaron sobre las contratapas de sus libros, cagándose olímpicamente en el tradicional saber de la retórica” (112).

LA LENGUA FOGWILLIANA

Hacia 1984 publica dos artículos claves para comprender su posicionamiento con respecto a las transformaciones de la lengua pública que estaban aconteciendo a partir de la llegada de la democracia y una vez asumida la “derrota”. Estos son “La herencia semántica del proceso”, publicado en *Primera Plana* en abril de ese año, y “La herencia cultural del proceso” publicado en *El Porteño* un mes después. Entre ambos se construye una lectura del presente y de la democracia que resultaba inasimilable para el discurso oficial, y que de hecho fue prácticamente inaudible en su tiempo. La idea de que esa celebrada democracia que se estaba viviendo y construyendo como proyecto renovador no era sino un escenario político dispuesto por la dictadura, y que en ella, a pesar de todos los discursos que decretaban el final con un saldo de vencedores y de vencidos (la idea de que hubo un “proceso”, del “Nunca más”, etc.) la Dictadura continuaba vigente. Esta vigencia se hace patente para Fogwill en especial a partir de sus dos herencias: por un lado la semántica, herencia de una lengua naturalizada que conminaba a hablar según los propios signos lingüísticos dispuestos por la Dictadura para hablar de la política, de la realidad, del pasado y de ella misma. Allí denuncia que, por ejemplo, “*hablan* de democracia”, e inmediatamente traduce el vocablo a lo no-decible del discurso social de la época: democracia es la forma cosmética actual que promete garantías y libertades pero que sostiene la estructura de la Dictadura (básicamente la económica) (Fogwill, 2010 [1984], 68). De igual modo, repasa uno a uno los núcleos lexicales del nuevo lenguaje, para traducirlos al que sería, desde su óptica, el verdadero significado que se

encubre: “*hablan* de desaparecidos”, “*hablan* de represión cultural”, “*hablan* de dictadura militar” y en realidad, *habría que decir* dictadura banquero, oligárquica y multinacional (69). Y es que, como señala Fogwill, hablar de la dictadura del ’76 como “dictadura militar” es restringir su sentido al accionar de las fuerzas armadas, invisibilizando a los otros poderes que dieron el Golpe de Estado, esencialmente el poder económico, y esta lectura desviada a la que conduce un vocablo erróneo no permite ver entonces que esa dictadura no culminó. Los monopolios financieros, que ya habían sido señalados por Rodolfo Walsh, siguen en el poder, de ahí que en vez de hablar de “democracia” haya que referirse al presente como “una cosmética” (69).

Por otro lado, “la herencia cultural” que instaló la idea de lo transgresor en prácticas culturales de disenso perimido y celosamente vigilado, prácticas conformistas donde se vuelven impensables/indecibles la violencia, la intolerancia, el exceso. Esas formas de escape fueron moldeadas al detalle por la dictadura. Una tesis en la que resuena la propuesta de Sarlo de sumarse al “medio tono” y al “pudor”.

La dictadura no culmina, no hay un corte limpio a pesar de todos los gestos y rituales democráticos celebrados. Ella ha dejado establecido el marco de pensamiento con el que será incluso, criticada, juzgada. Silvia Schwarzböck sostiene que “la tesis de Fogwill es una tesis de izquierda que nadie de izquierda estaba en condiciones de pronunciar en plena postdictadura. La izquierda post 1984 había adoptado, en bloque, una posición positiva frente a los derechos humanos: ya no los criticaba como formales, abstractos y burgueses” (Schwarzböck, 2016, 60).

Hacia el final de *Los pichiciegos* publicada en 1983, Fogwill por primera vez *hace hablar* al poder luego de todo el transcurrir de la novela en que hablan los *pichis*. Cuando el ejército se ve derrotado en la Guerra de Malvinas, los soldados sobrevivientes prestos a retornar son obligados a escuchar el largo discurso de un coronel mientras se mueren de frío a la intemperie. Pero al Coronel no le importa el estado moribundo en el que los soldados se encuentran, este debe *decir* aunque ellos no quieran escuchar, ni creer, en un acto de habla que se transforma en un último acto de tortura. Lo que el Coronel *dice*, por ejemplo, es que ellos eran “héroes” (a pesar de que estaban vencidos), tergiversando y resemantizando la idea de heroicidad de los '70. *Dice* también “que la batalla terminaba, que ahora se iba a ganar la guerra por otros medios, porque la guerra tenía otros medios: ‘la diplomacia, la contemporización’, decía, y que nosotros íbamos a volver a los arados y a las fábricas [...] y que ahora, luchando, nos habíamos ganado el derecho a elegir, a votar, y de elegir entre alguno de esos hijos de puta que estaban en los ministerios con calefacción mientras abajo los negros se cagaban de frío” (Fogwill, [1983] 2012, 133). La dictadura se retira, pero deja establecido el marco de inteligibilidad del acontecer histórico y las propias palabras con las que referirlo. La lengua esgrime una perversidad que impone como real un imaginario: “volver al arado y a la fábrica”, cuando en realidad la dictadura había ya devastado todo proyecto desarrollista en pos del asentamiento de la oligarquía financiera. Por otra parte, la democracia aparece como recompensa de la derrota, no como un bien ganado, sino concedido; el Coronel comunica como una buena nueva que ahora se podrá “elegir entre alguno de esos hijos de puta”.

Fogwill se pregunta: “¿cómo se zafa de esta herencia cultural? Creo que el mejor camino es pensar lo que ella y sus administradores decretaron como impensable, y pensarlo con los modelos intelectuales que exorcizaron como intolerables” (Fogwill, [1984] 2010, 75). Para reactivar entonces esos modelos intelectuales hay que volver al uso radicalizado de una lengua entendida como arma de guerra en los ‘70. En este sentido, el escritor arremete sistemáticamente contra conceptos que supongan entelequias disponibles indistintamente para cualquier posicionamiento político. En el artículo “Revisiones” de 1983 carga contra la palabra “sinarquía”, contra la palabra “pacto”, “alianza”, “nazifascismo”; en su artículo “La política cultural del gobierno democrático” del ’84 desmenuza el concepto de “política cultural” precisamente, pero también, desde un registro irónico afirma que “el Estado argentino necesita ahora un impasse en el que imperen el *respeto*, la *tolerancia*, la *convivencia*, y sobre todo las ‘*garantías*’” (Fogwill, 2010 [1983],55). El entrecomillado permanente es la marca gráfica de la operación quirúrgica fogwilliana sobre los vocablos más caros a la cultura de la democracia: “a esta imagen de la cultura ha habituado la prensa y la televisión, donde todo es ‘importante’ y se procesa en ‘ciclos’, ‘encuentros’, ‘festivales’, ‘ferias’ y todo se jerarquiza según el ‘rating’ que aporta cada ‘personalidad’” (57). En el mismo artículo pone sobre la lupa del desguace la palabra “democratización”. Por otra parte, prosiguiendo en la misma línea, en el artículo “El doctor Cormillot y la gran máquina de adelgazar conciencias” escrita para *El Porteño* en 1984 se detiene en una diáda de términos que ocupa un lugar axial en la discursividad social y política de

la postdictadura: el par “humano-inhumano”, el cual rige un modelo de comprensión de los hechos del pasado (la tortura como acción inhumana) y tiene consecuencias en los debates en torno a los regímenes de representación estética de esos hechos (lo inhumano como irrepresentable en tanto intolerable y abyecto). El texto está escrito a propósito de las declaraciones que hiciera el Dr. Cormillot, una celebridad de la televisión pero también personalidad destacada por haber integrado la CONADEP. Cormillot declara que los torturadores “no merecen llamarse humanos” (Fogwill, 2010 [1984], 62), a lo cual Fogwill contesta argumentando que significa verdaderamente una afirmación tal, y *traduciendo* esa idea consensuada a la lengua fogwilliana, es decir, al significado descarnado que encubre: decir que el torturador es inhumano *es hablar la misma frecuencia lingüística del torturador* que dice que el subversivo es inhumano, por ende monstruo, por ende, digno de ser aniquilado. Le enrostra así, a quien detenta la legitimidad de haber puesto en discurso los horrores cometidos por la dictadura, en este caso, al Dr. Cormillot, su incapacidad para hablar una lengua que diga efectivamente la verdad saliendo del molde semántico impuesto por la propia dictadura que pretende denunciar. En una apuesta más extrema, cierra su texto en una clara tonalidad setentista, señalando a Cormillot como un “colaboracionista” de esta versión democrática de la dictadura.

La estrategia de la polemización atraviesa todos sus artículos en mayor o menor medida; ya sea que contradiga los dichos de otros escritores o intelectuales, que se mofe de las pretensiones de seriedad y erudición de algunos periodistas “que escriben cumpliendo con la línea de la dirección

[...] por un sueldito” en los medios oficiales (Fogwill, 2010 [1984], 47), que proponga una crítica demoledora de novelas recientemente publicadas, que “retruque” las críticas que otros le hacen a él o que denuncie abiertamente las políticas pseudoprogresistas del gobierno de Alfonsín, en todos los casos Fogwill apela a una práctica discursiva donde la lengua se vuelve campo de batalla. Siempre hay una provocación que busca hacerse desde un acto de habla que pueda dar cuenta de un afuera con respecto a la uniformización de la lengua postdictadura. Horacio González reconoce en estas prácticas la simiente histórica con que se ha ido construyendo lo que denomina “el discurso público argentino” (González, 2012, 14), aquellas polémicas, y toda una serie de subgéneros de la disputa oral y escrita (insultos, imputaciones, contraargumentaciones, desaires, injuria), que fueron sedimentando una memoria lectora y auditiva de la nación (14). González rescata estos usos de la lengua pública, basados primordialmente en el registro del ultraje en tanto forma literaria, proponiéndolo como “laboratorios extremos de la lengua [...] porque allí el lenguaje actúa en su máxima torsión del léxico” (10).

El sostenimiento de este registro del ultraje en todos sus artículos evidencia el mecanismo a través del cual Fogwill procura volver *pensable* y *decible* aquello que la dictadura secuestró del lenguaje público mediante la rehabilitación, tal como este sostenía, de “los modelos intelectuales que la dictadura exorcizó como intolerables (Fogwill, 2010 [1984], 74). Esa vía le permite salir del “medio tono” intelectual ejercitando el ataque directo (“con nombre y apellido), la diatriba, la burla.

Si Sarlo en su ensayo “Una alucinación dispersa en agonía” medía cada una de sus palabras para no salirse un ápice de la corrección gramatical como índice de corrección política, dejando en el texto el registro de su propio *pudor* lingüístico (“Frente al *Nunca más* parece casi frívolo escribir la palabra ‘estética’” [Sarlo, 1984, 2]), en una posición enunciativa opuesta, Fogwill se atreverá a someter el testimonio de un sobreviviente a las reglas de la crítica literaria académica (por lo cual también será posteriormente criticado, alimentando la cadena de polémicas que insufla su escritura). Un gesto de profanación de la solemnidad que envuelve en estos años a estas producciones escriturales. Así dirá que “Recuerdos de la muerte” de Bonasso adultera la verdad histórica novelando mal su experiencia monotonera. En su texto, las reglas básicas de la narratología no se cumplen y entonces lo que sería un testimonio se parece más a una novela de aventuras o a un best-seller: “[cuenta que] es tiroteado, pero no muere. Toma cianuro, pero no se envenena, es torturado, pero no ‘canta’ [...]” (89).

A través de un trabajo incesante sobre la lengua consensuada de los años posteriores a la dictadura, Fogwill procura la creación de actos de hablas críticos que se sirvan de algunas tonalidades combativas devenidas de los años ’70 y que funcionan auditivamente como perturbadores del discurso de la democracia, impidiendo el cierre de las lecturas políticas e intelectuales tranquilizadoras, en particular, aquellas que sostienen una relación de correspondencia entre una ideología de la lengua (en la que esta se presenta purgada de todo lastre ideológico) y la capacidad de *decir el presente y acceder al pasado* desde una *razonabilidad* y tolerancia. Fogwill lacera esta

correspondencia ensayando otra enunciabilidad que permita hacer pensable lo que la dictadura volvió sentido común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvet, Louis-Jean. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial, 1997.
- Casullo, Nicolás. “Los años ‘60 y ‘70 y la crítica histórica”. In: *Confinés* N° 4. 7-28. 1997.
- Casullo, Nicolás. *Las cuestiones*. México: Fondo de Cultura. 2007.
- Dalmaroni, Miguel. *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina. 1960-2002*. Santiago de Chile: RIL editores. 2004.
- De Diego, José Luis. *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. La Plata: Ediciones Al Margen. 2007.
- Del Valle, José (ed.) *¿La lengua patria común? Ideas e ideologías del Español*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert. 2007.
- Drucaroff, Elsa. “Fue por algo. Análisis al prólogo del *Nunca Más*, de Ernesto Sábato”. In: AA.VV. *Nuevos Territorios de la literatura latinoamericana*. Buenos Aires. 1997.63-72.
- Farge, Arlette. *La atracción del archivo*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim.1991.
- Fogwill, Rodolfo. *Los pichiciegos*. Buenos Aires: Interzona, [1983] 2012.
- Fogwill, Rodolfo. “Revisiones”, 1983. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 46-50. 2010.
- Fogwill, Rodolfo. “La guerra sucia: un negocio limpio de la industria editorial”, 1984. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 82-91. 2010.

- Fogwill, Rodolfo. “La herencia cultural del proceso”, 1984. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 70-75. 2010.
- Fogwill, Rodolfo. “Testimonio, verdad, utilidad”, 1984. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 80-81. 2010.
- Fogwill, Rodolfo. “La política cultural del gobierno democrático”, 1984. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 55-58. 2010.
- Fogwill, Rodolfo. “La herencia semántica del Proceso”, 1984. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 68-69. 2010.
- Fogwill, Rodolfo. “El Doctor Cormillot y la gran máquina de adelgazar conciencias”, 1984. In: *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva. 62-67. 2010.
- Fogwill, Rodolfo. *Los libros de la guerra*. Buenos Aires: Mansalva, 2010.
- Gilman, Claudia. *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2003.
- González, Horacio. *La lengua del ultraje*. Buenos Aires: Colihue. 2012.
- Guariglia, Osvaldo. “¿Qué Democracia?” In: *Punto de vista* 17. 15-22.1983
- Kroskirty, Paul. “Regimenting languages: Language Ideological Perspectives”. In: Kroskirty, Paul V. (ed.) *Regimes of language: ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000.
- Sarlo, Beatriz. “Una alucinación dispersa en agonía”. In: *Punto de vista* 21, 1984, 1-4.
- Sarlo, Beatriz. “Cuando la política era joven”. In: *Punto de vista* N° 58. 1997. 15-19.
- Schwarzböck, Silvia. *Los espantos. Estética y posdictadura*. Buenos Aires: Cuarenta Ríos. 2016.

Luis Bello, el ilustrador de Roberto Arlt

Pilar María Cimadevilla

Recebido em: 29 de abril de 2019
Aceito em: 17 de junho de 2019

Licenciada y Doctora en Letras
por la Universidad Nacional
de La Plata. Actualmente
investiga financiada por una beca
postdoctoral de CONICET
y trabaja como docente en la
Universidad Nacional de la
Patagonia San Juan Bosco.
Contato: pilarcimadevilla@yahoo.
com.ar
Argentina

PALABRAS CLAVE:

crónica; Arlt; intermedialidad; ilustración; Bello.

Resumen: El escritor argentino Roberto Arlt comenzó a trabajar como cronista para el diario El Mundo desde el momento mismo de su aparición, en mayo de 1928. En agosto del mismo año su columna dedicada mayormente a la representación de la modernización de la ciudad comenzó a portar el título que le otorgaría reconocimiento en el ambiente periodístico de la época: "Aguafuertes porteñas". Pero además, durante casi ocho años, estas crónicas fueron impresas en la página del periódico junto a ilustraciones realizadas por uno de los dibujantes de El Mundo, Luis Bello. Frente al vacío de referencias sobre la incidencia que estos dibujos tuvieron en la configuración de la columna, el objetivo de este trabajo consiste en analizar de qué modo estas ilustraciones también formaron parte de las "Aguafuertes porteñas". Para ello, en un primer momento, se examinarán las características de los dibujos de Bello y sus vinculaciones con el género caricatura para, en la segunda parte del trabajo, indagar cómo el cruce intermedial entre texto e imagen influyó en la composición de las crónicas de Arlt.

KEYWORDS: chronicle; Arlt; intermediality; illustration; Bello.

Abstract: The Argentine writer Roberto Arlt began to work as a chronicler for the newspaper El Mundo from the moment of its appearance, in May 1928. In August of the same year his column devoted mostly to the representation of the modernization of the city began to carry the title that would grant recognition in the journalistic environment of the time: "Agua Fuertes porteñas". But also, for almost eight years, these chronicles were printed on the newspaper page along with illustrations made by one of the cartoonists of El Mundo, Luis Bello. In front of the emptiness of references on the incidence that these drawings had in the configuration of the column, the purpose of this work is to analyze how these illustrations were also part of the "Agua Fuertes porteñas". To this effect, Bellos' drawing characteristics will be examined with their links with the cartoon genre, to investigate in the following part of the work how the intermediate crossing between text and image influenced Arlt's chronicles composition.

Ya delimitado el campo del periodismo “moderno, masivo y comercial característico del siglo veinte” (Ramos, 1989, 94),¹ el 14 de mayo de 1928 aparece en Buenos Aires *El Mundo*. Bajo la dirección de Alberto Gerchunoff y portando un práctico formato *tabloide*, se presenta ante sus lectores como un diario “‘respetuoso’ de las buenas costumbres y de la moral social [...] que propone un lenguaje ‘decente’ apto para ser leído por hombres, mujeres y niños, y que se proclama en contra de las exhibiciones cinematográficas inmorales, las casas de juego o el alcoholismo” (Saítta, 2013, 20). El nuevo periódico irrumpe como una versión “moderada” del diario *Crítica* que renovará la propuesta periodística de la mañana:

Queremos hacer un diario ágil, rápido, sintético, que permita al lector percibir la imagen directa de las cosas y por la crónica sucinta y a la vez suficiente de los hechos, todo lo que ocurre o todo lo que, de algún modo, provoca el interés público. En una palabra, queremos hacer un diario viviente en su diversidad y en su simultaneidad universal.²

- 1 Refiere Julio Ramos: “Hacia el último cuarto de siglo cambia el lugar del periódico en la sociedad, en el interior de una transformación más amplia del ámbito de la comunicación social. A medida que se consolidaban las naciones, autonomizándose la esfera de lo político en los nuevos Estados que generalizaban su dominio, el concepto de lo público sufre notables transformaciones. Se trata, en parte, de los efectos de una nueva distribución del trabajo, concomitante a la transformación de los lazos que articulaban el tejido discursivo de lo social” (1989, 94). En un sentido similar, pero pensando ya en el siglo XX, Sylvia Saítta señala que “lentamente, las dos primeras décadas del siglo asisten al proceso de configuración de un campo específico de relaciones donde el periodismo escrito se particulariza como práctica, se separa formalmente del poder del Estado y de los partidos políticos y sienta las bases del periodismo moderno, masivo y comercial característico del siglo veinte” (2013, 30).
- 2 Esta editorial salió en el primer número de *El Mundo* el 14 de mayo de 1928. No obstante, a pesar de la agilidad de su tamaño y de la moderna diagramación, apenas unos pocos meses después, la baja en los anuncios publicitarios y la inestabilidad del tiraje impulsan un cambio en la dirección: Gerchunoff renuncia y Carlos Muzio Sáenz Peña (director de la revista *Mundo Argentino*) acepta el desafío de comandar el nuevo periódico.

Inmerso en este desafiante proceso modernizador (que incluye no sólo a la ciudad, sino también a la prensa), Roberto Arlt comienza a publicar en *El Mundo* desde el momento mismo de su aparición. Gracias al éxito reciente de *El juguete rabioso* (1926) y a su breve paso por la sección policiales de *Crítica*, fue convocado para escribir día a día una columna de estilo costumbrista en la sección “Notas sobre la ciudad y actualidades” en la que comentaba, fundamentalmente, ciertas novedades urbanas, anécdotas ocurridas en sus paseos por la ciudad y personajes prototípicos de la Buenos Aires de la década del veinte. Estas crónicas describían a los lectores porteños la experiencia de vivir en una Buenos Aires modernizada, al mismo tiempo que, como puede pensarse en vinculación con la tesis de Peter Fritzsche sobre los cambios ocurridos en Berlín alrededor del 1900, aconsejaban, a través del humor y la ironía, cómo transitarla, qué lugares visitar, de qué forma interactuar en el trabajo, cómo relacionarse con la familia y qué diferencias existían entre cada uno de los barrios que conformaban la grilla urbana.³ Si bien, tal como puede observarse en cualquier listado bibliográfico sobre la obra periodística de Arlt, existe un sinnúmero de trabajos dedicados a la exploración de las aguafuertes porteñas, no hemos encontrado hasta el momento análisis que contemplen la incidencia de las ilustraciones de Luis Bello en la configuración de estas crónicas. A pesar de que casi la totalidad de las notas sobre Buenos

3 Como señala Fritzsche a propósito del caso de Berlín, la aparición de nuevos lectores en las urbes en vías de desarrollo permitió que “la ciudad como lugar y la ciudad como texto se defin[ieran] y se constituy[eran] mutuamente” (2008, 15). Los textos que circulaban en las calles (anuncios, carteles, pero sobre todo los periódicos) diseñaron la coreografía que día a día interpretaban los sujetos que habitaban las “ciudades de cemento”.

Aires que Arlt publicó en *El Mundo* entre 1928 y 1935 fueron ilustradas por Bello y, en la mayoría de los casos, dichos dibujos dejan ver la firma del autor, el trabajo que el caricaturista realizó durante años junto al escritor estrella del matutino fue olvidado con el correr del tiempo.

Es por eso que, frente al vacío de datos biográficos y de análisis críticos sobre su producción, nos proponemos ahora analizar de qué modo estas ilustraciones colaboraron en la definición de la identidad de la columna de Arlt. Si bien las primeras crónicas fueron impresas alternadamente con dibujos y con fotografías anónimas, pocas semanas después de iniciada la columna, los editores del periódico dejaron de lado las imágenes fotográficas y optaron por la combinación texto-dibujo.⁴ En un primer momento se examinará, entonces, el vínculo entre Arlt y Bello como trabajadores del periódico, luego se analizarán las ilustraciones del dibujante (forma, trazo, ubicación en la página del diario) y sus vinculaciones con el género caricatura; por último, se indagará cómo ese cruce intermedial entre texto e imagen influyó en la composición de las afamadas aguafuertes porteñas.

ARLT Y BELLO

Desde 1928 hasta el momento en que el escritor parte rumbo a España (salvo contadas excepciones),⁵ Luis Bello dibujó día a día las ilustraciones con

4 No analizamos esta breve etapa de fluctuaciones aquí por una cuestión de espacio.

5 Arlt parte rumbo a España en febrero de 1935. A su regreso, en mayo de 1936, no querrá volver a escribir sobre Buenos Aires y deambulará por diferentes columnas de cine y de teatro hasta inaugurar las crónicas “Tiempos presentes” en 1937.

las que se imprimieron las aguafuertes porteñas. Aunque Arlt solía mencionarlo solo muy ocasionalmente en sus crónicas, existen algunos casos aislados en los que da cuenta del vínculo entre su trabajo como escritor periodista y el desempeño de Bello como ilustrador. Entre ellas se destaca la crónica del 14 de mayo de 1929 en la cual celebra su primer año como periodista de *El Mundo* y señala explícitamente el rol del dibujante en la configuración de dichas notas:

Es decir, que si estos 165 metros fueran de casimir, yo podría tener trajes para toda la vida y si esas 255.500 palabras fueran 255.500 ladrillos, yo podría hacerme construir un palacio tan vasto y suntuoso como el de Alvear... Pero como carezco del don de transformar papel en género y palabras en ladrillos, todo este cálculo vuelve, por inercia, a quedar reducido a 365 notas. Unas buenas, otras regulares y otras... Lo mismo digo de Bello, el dibujante que me acompaña y que no sé cuántos metros cuadrados ha cubierto con sus dibujos, unas veces buenos, otras regulares y otras... ¡Pero escribir y dibujar todos los días, no es lo mismo que sembrar papas! (Arlt, 1929c).

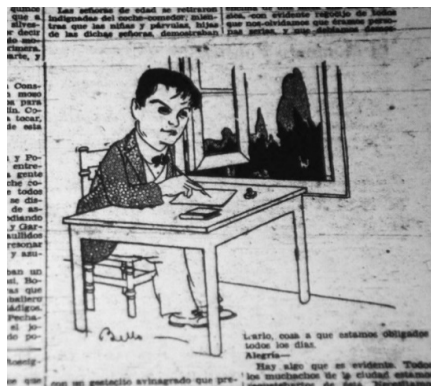
Cronista e ilustrador aparecen en esta cita como una “pareja estable” (Szir, 2009, 125) dentro del staff de *El Mundo*, ya que, así como Arlt estima haber escrito más de 165 metros de palabras, el dibujante profesional, asegura el escritor, tendrá en su haber incontables metros cuadrados de ilustraciones. A lo largo de la nota, el autor de las aguafuertes intenta reivindicarse como figura destacada dentro del diario y alimentar su imagen de escritor “sacrificado” o “antagonista”,⁶ al mismo tiempo que incluye y critica a Bello como su

6 Recupero la idea de “escritor antagonista” del artículo de Laura Juárez titulado: “Cartografías de un autor en *El Mundo*. Pasajes, constantes y desvíos en el periodismo escrito de Roberto Arlt”. Allí Juárez se interroga acerca de la identidad autoral del escritor y analiza el modo en que las prosas de prensa permiten vislumbrar nuevos recorridos en el corpus periodístico del aguafuertista (2013, 7-22).

compañero en la ardua tarea de publicar día a día la aclamada nota urbana. Sin embargo, a pesar de haber ilustrado la gran mayoría de las notas que componen el corpus de aguafuertes porteñas, y de haber aparecido mencionado algunas veces más en estos textos periodísticos, inferimos del estudio de las notas que no existía un intercambio bidireccional entre Arlt y Bello para el armado de las mismas. En efecto, en todos los casos, se observa un vínculo de “sujeción” entre texto e ilustraciones: “la imagen sucede a la escritura” (Szir, 2009, 115). De manera que, si bien los dibujos de Bello caracterizan estas notas porteñas, no puede pensarse en un trabajo conjunto entre escritor e ilustrador. Incluso podría especularse que, en algunos casos Bello haya realizado dibujos sin haber leído las notas o, también, que los haya dejado preparados para que los editores del diario los usaran cuando lo creyeran conveniente.

Por otro lado, con respecto al desempeño del dibujante, interesa destacar que además de ilustrar las anécdotas de las notas, en más de una ocasión, dibujó el semblante de Arlt. Como puede verse en las Figuras 1,2,3 y 4, los retratos del aguafuertista que Bello creó para la impresión de varias de las crónicas porteñas destacan detalles significativos y claves de su fisonomía: nariz mediana y recta, frente amplia, cabello peinado hacia atrás con un jopo que se desarma y cae hacia los costados. Notas como “De vuelta al pago” o “Rumbo al campamento” en las que el cronista pone en primer plano su subjetividad, convirtiendo así su propia experiencia en el tema de la crónica –“Había estado bastante enfermo de la vista. Además me sentía cansado; tenía que terminar una novela, *Los siete locos*, y sobre todas las cosas, experimentaba una imperiosa necesidad de atorrar, de no hacer nada”

(Arlt, 1929 d)–,7fueron publicadas coincidentemente con retratos de Arlt realizados por Bello (Figuras 1 y 2).



Figuras 1 y 2: Dibujo de Luis Bello impreso junto a: Arlt, Roberto. “De vuelta al pago”, *El Mundo*, 4 nov. 1929. / Dibujo de Luis Bello impreso junto a: Arlt, Roberto. “Rumbo al campamento”, *El Mundo*, 5 febr. 1930.

7 Dice también en “Rumbo al campamento”: “Estoy más contento que perro que rompió la cadena. Escribo esta nota entre penachos de árboles que se ven por la ventanita de la pieza encalada, que me han facilitado en chalet que la Asociación Cristiana de Jóvenes tiene en su campamento de Sierra de la Ventana” (Arlt, 1930 b).



Figuras 3 y 4: Dibujo de Luis Bello impreso junto a: Arlt, Roberto. “Esos tres gestos”, *El Mundo*, 6 dic. 1929. / Dibujo de Luis Bello impreso junto a: Arlt, Roberto. “Desaparición misteriosa”, *El Mundo*, 16 ene. 1930.

Al mismo tiempo, llama la atención que crónicas dedicadas a la reconstrucción de anécdotas en las que el cronista no se incluye a sí mismo como protagonista de los argumentos periodísticos, también hayan sido publicadas con imágenes que, si bien refieren detalles o elementos presentes en la nota, intercambian el rostro anónimo de los personajes

representados por el de Arlt. Por ejemplo, en “Esos tres gestos” (artículo que gira en torno al tema de la frustración frente al destino laboral)⁸ o en “Desaparición misteriosa” (en la que reflexiona sobre el boxeo a partir de una pelea de Suárez y Martínez)⁹ encontramos que la ilustración muestra en primer plano el inconfundible rostro del aguafuertista (Figuras 3 y 4).¹⁰ ¿Utilizaría Bello el rostro de Arlt como comodín para los casos en los que, sometido a los tiempos tiranos del periodismo, no encontraba inspiración en el tema del texto? ¿O repetiría la imagen del cronista para colaborar en la configuración del escritor como cronista estrella del matutino? Sin poder alcanzar una respuesta certera acerca de las verdaderas intenciones del dibujante, lo cierto es que la repetición del

-
- 8 Al entrar en una plomería, Arlt encuentra a un compañero de la infancia haciendo facturas. El escritor le pregunta qué había pasado con su deseo de ser maestro, y el amigo dice no haber logrado terminar la carrera. A partir de allí, y en referencia a la historia del maestro fracasado, el cronista analiza en su nota los típicos gestos de frustración con los que la gente suele responder al no encontrar respuesta al porqué de su destino: “No contestó con palabras. Hizo ese gesto extraño y simultáneo en los hombres que no saben cómo contestar una pregunta: levantar los hombros ligeramente, mover la cabeza, enarcar una ceja, como si con esos tres parejos movimientos tratara de señalar una fuerza oculta que en el hombre aparece en un determinado momento de su vida, para impulsarlo a la realización del absurdo” (Arlt, 1929 e).
- 9 En la nota Arlt comenta una pelea reciente entre Suárez y Martínez y destaca un detalle por sobre el resto del acontecimiento: “Recuerdo que la impresión más extraordinaria que recibí, fue la de los amigos de Suárez, que lo besaban antes de comenzar la pelea”. Sin embargo, una vez terminado el “match”, continúa el cronista, la resolución es siempre la misma: “uno pierde y el otro gana”. Es así como el perdedor, adulado por la prensa y el público minutos antes, queda sumergido en el olvido (Arlt, 1930 a).
- 10 En el archivo denominado “Legado Arlt” que se encuentra en el Instituto Iberoamericano de Berlín, existen reproducciones fotográficas de varios de los retratos de Arlt realizados por Bello que fueron reunidos, según lo indican las anotaciones que figuran en cada imagen, por la hija del escritor. En el caso de la Figura 20, Mirta Arlt anota detrás de una de las cinco reproducciones del dibujo que, en efecto, se trata de un retrato de su padre.

rostro de Arlt en las páginas de *El Mundo* probablemente haya afianzado la figura del aguafuertista entre los lectores del periódico. El trabajo de Bello, por lo tanto, no consistió únicamente en reforzar lo representado por Arlt en sus textos y aportarle nuevos matices a las anécdotas, sino también en popularizar el rostro del autor de la única columna firmada del matutino en 1928.


CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS Y DISPOSICIONES EN LA PÁGINA DEL DIARIO

Ahora bien, con respecto propiamente a las características plásticas de los dibujos, interesa destacar que a lo largo del tiempo presentan algunas variaciones. Así, pueden observarse casos en los que la imagen impacta por su escala (Figura 5), otros en los que pequeñas ilustraciones se integran al texto al modo de “imágenes ayuda memoria” (Figura 6) y, en menor medida, ejemplos en los que el dibujo recorre todo el espacio de la crónica (Figura 7).¹¹

11 Tal como señala Le Men hacia el final de su estudio sobre los vínculos entre historia de la lectura e historia de la ilustración, a propósito de los libros ilustrados de principios del siglo XIX: “l’image permet au lecteur de vagabonder sur un sol familier, qui n’est plus *terra incognita*; elle lui donne le droit de s’affranchir de la lecture linéaire, de feuilleter le livre, de retrouver les passages aimés, de s’arrêter et de relire, de sauter une page, de lire au galop, de braconner à son tour...” (“la imagen permite al lector vagabundear sobre un suelo familiar que no es más *terra incognita*; le da el derecho de liberarse de la lectura lineal, de hojear el libro, de reencontrar los pasajes amados, de detenerse y de releer, de saltar una página, de leer al galope, de cazar al vuelo...” (1995, 239). La traducción es nuestra.

VIENDO ACTUAR A EMIL JANNINGS

Por ROBERTO ARLT



Eczemas secos.

Los eczemas secos se ven sobre el rostro, las manos, el cuello, el pecho, el abdomen, las piernas.

Kadorol

Aplicación en agua de jabón.

YO TAMBIEN FUI AL CORSO





...Familias en los palcos? Claro es. Algunas familias fueron. Por ca-

...Fartido Radical, tareas que se res-
bajo la dirección del doctor Grego-

...Con numeroso pasaje de
clase cinco ayer en mo-
vapor "Werra", proceden-
renti y pierdes de escala.

...Hacia mediodía amarró
dársena Norte, el paquete
"Duquesa", que conducía a
merosos pasajeros, corre-
carga general.

...Con destino a Maracaibo
de escala zarpo ayer del
puerto el vapor francés "Ca-

...cualquier de los palcos, y al
al ver a los perros, se alzó
viendo la cabeza con ruidos
terminación.

...Eso sí, estamos sinceramente,
un cronista parcial si me
Al frente de una se des-
berza rapada y un tirante
sosteniéndole el pantalón,
tapa de lista de keroseeno
estricto informal, secura
una banda de descamisado
muestras de instrucciones,
y vagos de menor canadi
Luego aparecieron con
velludas y desuadas y un
cito corto más arriba de
media
forajó
delante
co y
de su
bravo
del be
con el
ría l
tando
de
me
no
desarran-

...No es posible afirmar que el corso
del sábado, en Flores, tuvo puntos
de contacto con el carnaval en Ni-
las, sin incurrir simultáneamente en
el delito de conyugio macaeco.

...Tampoco me aproximaría a la
verdad, el afirmar que los coches
se atacaban en bollos de serpenti-
nas. Muy por el contrario, el ado-
quinado, virgen de papel, ofrecía el
aspecto de un calvo, a quien masa-
jistas recalcitrantes (los barrende-
ros), tratan de
hacer crecer el
pelo o serpen-
tinias con los
frottes de sus
ignominiosos
escobillonos.

...Menos facilidad
dispongo para
sugerir que el
"corso se carac-
terizó por la e-
legancia de sus
máscaras y abun-
dancia de sus
carruajes". Si algo le dió timbre de
ausencia al corso, fué la miserranda
abundancia de distraídos. De los
coches: coches sí hubo, no es posi-
ble negarlo, media docena de coches,
"tirando" melancólicamente por la
rua, hasta que se hartaron y des-
aparecieron en medio de la general
aprobación de los pilletes que que-
daron dueños de la calle en com-
pañía de los agentes del escuadrón
de seguridad distraídos de no sé
qué.

...Hacia mediodía amarró
dársena Norte, el paquete
"Duquesa", que conducía a
merosos pasajeros, corre-
carga general.

...Con destino a Maracaibo
de escala zarpo ayer del
puerto el vapor francés "Ca-

...cualquier de los palcos, y al
al ver a los perros, se alzó
viendo la cabeza con ruidos
terminación.

...Eso sí, estamos sinceramente,
un cronista parcial si me
Al frente de una se des-
berza rapada y un tirante
sosteniéndole el pantalón,
tapa de lista de keroseeno
estricto informal, secura
una banda de descamisado
muestras de instrucciones,
y vagos de menor canadi
Luego aparecieron con
velludas y desuadas y un
cito corto más arriba de
media
forajó
delante
co y
de su
bravo
del be
con el
ría l
tando
de
me
no
desarran-

Figura 5: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. "Viendo actuar a Emil Janning", *El Mundo*, 29 nov. 1929. / Figura 6: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. "Yo también fui al corso", *El Mundo*, 16 febr. 1930.



Figura 7: Dibujo impreso junto a: Arlt, Roberto. “Ayer vi ganar a los argentinos”, *El Mundo*, 18 nov. 1929.

En cuanto a las características particulares de las ilustraciones, en principio, y aunque resulte esquemático, puede señalarse cierta distancia entre algunas representaciones más figurativas de trazos lineales y otras que responden a un tono caricaturesco.

Dentro del conjunto de estos dibujos más realistas, se observan casos como el de la imagen impresa junto a “Los peluqueros porteños efectuarán un concurso original” (Figura 8), en la cual Bello presenta una escena cuya perspectiva y escala no deforma la situación representada: el hombre acostado en la cama visto de perfil y el “rapabarbas” que lo asiste no muestran rasgos fisionómicos que sobresalgan o una relación de tamaño desproporcionada con

los objetos que componen la ilustración. Si en la crónica Arlt analiza la estirpe de los nuevos peluqueros y con añoranza recuerda los viejos “rapabarbas”, Bello, por su parte, representa una de las escenas configuradas por Arlt en el texto¹² sin agregar, deformar o quitar elementos a la imagen escrituraria. Pero, en la otra vereda de las ilustraciones realistas o semejantes, se observan casos en los que el dibujante crea, a partir de la crónica, un nuevo objeto artístico. “La amarga alegría del mentiroso” constituye uno de los ejemplos más concretos. El texto configurado por Arlt comienza así:

Fedor Dostoiewski ha pintado en Stepanchicovo y sus habitantes la figura de un general envidioso: Foma Fomitich. Y Foma es genial, porque en él el exceso de vanidad va acompañado de tal rencor a los otros, que de una figura vil, que es en realidad, de pronto presenta el divino espectáculo de lo grotesco. Y por eso es inmortal. Foma Fomitich es la personificación del envidioso universal. Foma Fomitich, como todo personaje enfático y pagado de sí mismo es grave y sesudo. Foma Fomitich, cuando ya no le queda otro recurso que hablar...calla. Parece que un triple cerrojo le cierra la humorística boca, en presencia del éxito ajeno (Arlt, 1928b).

Una vez más, tal como se analizó anteriormente y reforzando el cruce entre discurso periodístico y literatura característico del género crónica, el escritor inicia su texto sobre el mentiroso porteño a partir de un retrato literario del personaje ideado por su maestro Dostoievski. Vinculada con este primer párrafo, la ilustración (Figura 9) muestra dos perfiles, en primer plano un rostro masculino de exagerados rasgos y un candado, también

12 “Aborrecían el progreso, y a sus clientes de confianza les narraban los pormenores de la muerte del `difunto de la media cuadra´ al cual habían afeitado con la misma navaja con la que pocos minutos después os cortarían la mejilla” (Arlt, 1928a).

enorme, que parece cerrar la boca del protagonista. Detrás del objeto, se ven partes del rostro de una mujer que pasa inadvertida en relación a los rasgos caricaturescos del hombre.



Figura 8: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. “Los peluqueros porteños efectuarán un concurso original”, *El Mundo*, 27 jun. 1928. / **Figura 9:** Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. “La amarga alegría del mentiroso”, *El Mundo*, 15 sept. 1928.

Como puede verse, en este caso Bello corta el lazo de semejanza entre representaciones textuales e ilustración y utiliza una de las imágenes

escriturarias de la crónica como disparador para crear un dibujo que, aunque ligado al texto, agrega a partir de la caricatura un plus a la nota. Porque las caricaturas, como explica Gombrich en *Arte e Ilusión*, “ofrece[n] de una fisonomía una interpretación que nunca podremos olvidar...” (1979, 291). En efecto, en el corpus total de las ilustraciones de Bello publicadas junto a las notas porteñas, se observan muchos otros dibujos en los que, al igual que en los trabajos de Goya, Grandville o Daumier analizados por Gombrich, prima la expresión sobre la mimesis.¹³ Por ejemplo, tanto la imagen analizada recientemente como la impresa junto a “Dos palabras nada más sobre arquitectura colonial”, entre tantas otras, presentan similitudes con caricaturas clásicas de Honoré Daumier como *Mr. Jacot-Lefaive* de 1833 (Figuras 10 y 11). La nariz desproporcionada que figura tanto en las ilustraciones de Bello como en la de Daumier pone de relieve una de las características centrales del género caricaturesco, la exageración de un rasgo particular. El dibujante de las notas porteñas toma ese principio y lo aplica en muchas de sus ilustraciones para destacar el humor a partir del cual Arlt retrata a los tipos sociales de la Buenos Aires de las primeras décadas del veinte. El objetivo, por lo tanto, no consiste en alcanzar lo real, sino en remarcar “la semejanza con el modelo” (Melot, 2010, 13). Ya que, como señala Melot, en las caricaturas, “la deformación de los rasgos hace el retrato

13 Refiere Gombrich: “La caricatura se basa en la comparación cómica. Cualquier garabato servirá, si se presenta un parecido sorprendente. Hogarth cita como ejemplo de caricatura lograda un dibujo que representa a un cantante nada más que por una raya y un punto encima. El carácter, en cambio, descansa en el conocimiento de la forma y del corazón humano. Presenta al artista como creador de tipos convincentes” (1979, 296).

todavía más parecido, pero ¿parecido a qué? No a las formas visuales del modelo, sino a sus rasgos morales o imaginarios, que se quieren aparecer detrás de la máscara de la realidad” (2010, 13).



Figura 10: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. “Dos palabras nada más sobre arquitectura colonial”, *El Mundo*, 23 dic. 1928. / **Figura 11:** Honoré Daumier’s “Mr. Jacot-Lefaiive”, 1833.

En sintonía, entonces, con el trabajo de los maestros de la caricatura, y por ende también con el tipo de ilustración privilegiada por las primeras publicaciones satíricas argentinas como *El Mosquito*,¹⁴ otro de los recursos medulares que aparece en los dibujos de Bello es el de la animalización. Puede observarse, así, cómo en los dibujos impresos junto a “Para ser periodista” y “El señor Wright y el diablo cojuelo” (Figuras 12 y 13) resuenan grabados de Goya como el número 39 de la serie “Los caprichos” (Figura 14) o *Todo lo desprecia* (Figura 15). La coincidencia entre la escena del hombre/burro sentado en el escritorio que figura en el dibujo de Bello y en el grabado de Goya, señala que, en muchos casos, las ilustraciones junto con las que se publicaron las aguafuertes porteñas se adscribían a una tradición artística de larga data importada desde Europa, aunque aclimatada al contexto local.¹⁵ Pero, además, demuestra que el vínculo entre las notas de Arlt y la obra de Goya mencionado en estudios sobre la obra del cronista, no sólo figuraba en el nivel textual, sino que en muchas de las mismas imágenes con las que

14 En su estudio sobre las imágenes de *El Mosquito* (1863-1893), Claudia Román señala que el modelo de la publicación puede reconocerse “en el semanario francés *Le Charivari* y, de manera mucho más evidente, en la revista inglesa *Punch*. En ambas la autoironía es la nota dominante. En la publicación francesa redactores y dibujantes aparecen como animales que integran una orquesta, ataviados de gala para la ocasión. Los célebres caricaturistas Grandville y Honoré Daumier se mueven bajo la batuta del editor Philipon” (2017, 47). Sin dudas, los ilustradores que inspiraron a quienes dibujaban para *El Mosquito* “educaron” el pincel y la mirada de quienes los sucedieron en la prensa, tales como Luis Bello.

15 Gombrich explica que: “La razón por la cual los métodos desarrollados por los primeros caricaturistas del siglo XVII no perdieron su vigor, sino que vivieron en la caricatura moderna, radica en el hecho de que ponen en marcha ciertos mecanismos psíquicos que, desde entonces, siempre han formado la esencia del efecto de la caricatura. Caricaturas como las de Louis-Philippe como una pera no son más que bromas gráficas; y el gusto en las bromas puede cambiar, pero el mecanismo como un todo sigue siendo el mismo en esencia” (1938). La traducción es nuestra.

se publicaban estas crónicas resonaban también recursos estilísticos de la obra del grabador.¹⁶

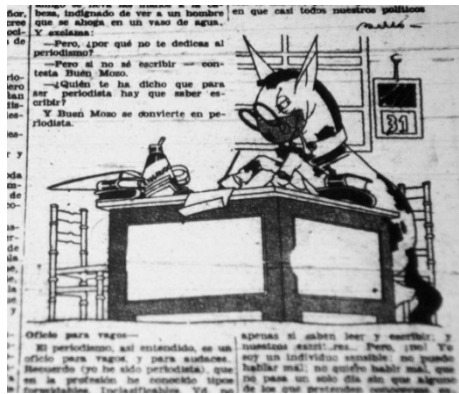


Figura 12: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. "Para ser periodista", *El Mundo*, 31 dic. 1929./ Figura 13: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. "El señor Wright y el diablo cojuelo", *El Mundo*, 23 jun. 1928.

16 Sobre los vínculos entre la obra de Arlt y Goya véase el trabajo de Frenkel (2015).



Figura 14: Goya, N 39 de 1799. / **Figura 15:** Goya, "Todo lo desprecia".
 Álbum C, 133- 1812 - 1814.

CRÓNICA-DIBUJO

Los dibujos de tono caricaturesco creados por Luis Bello acompañaron entonces día a día, y a lo largo de más de seis años, la afamada crónica de la página cuatro.¹⁷ Sin embargo, resulta necesario traspasar el análisis formal de los dibujos y observar cómo estos se vincularon con los diversos motivos y escenarios desarrollados por Arlt en sus crónicas. En primer lugar, debe destacarse que, a contrapelo del título "Aguafuertes porteñas", los dibujos

¹⁷ Durante 1928 y 1929 las aguafuertes porteñas se publicaron casi sin excepciones en la página 4.

del ilustrador representan sólo en contadas ocasiones la materialidad urbana. Dentro de ese pequeño conjunto figuran los dibujos impresos junto a “Corrientes por la noche” y “Noches frías” cuyos temas y composiciones los acercan a la mirada vanguardista de ciertos artistas de los años veinte y treinta como Horacio Cópola o Alfredo Guttero:¹⁸ el punto de vista desde lo alto desde el cual Bello dibuja la calle Corrientes (Figuras 16 y 17) y el paisaje industrial que estampa en el segundo caso (Figuras 18 y 19) se alinean al imaginario que, en simultáneo a la publicación de las notas porteñas, estaban trabajando de múltiples maneras un sinnúmero de pintores, grabadores y fotógrafos argentinos.¹⁹ Es que, como señala Rogers al respecto:

18 Dice Gorelik sobre el fotógrafo: “En apenas diez años, entre 1927 y 1936, Horacio Cópola construye una mirada sobre Buenos Aires de larga productividad en el imaginario urbano. Podría decirse que fue la primera mirada moderna sobre Buenos Aires traducida sistemáticamente en imágenes; la construcción de una Buenos Aires moderna que todavía hoy tiene la capacidad de parecernos actual” (2013, 95-96). En cuanto a Alfredo Guttero (1928-1932), López Anaya señala que, luego de haber estudiado y permanecido en Europa por veintitrés años, “hacia 1928-1929, Guttero pintó *paisajes industriales*. [...] Entre estas obras, pinta *Puerto* (1928), *Elevadores de granos*, *Feria* y *Molino El Porteño* (todas de 1929). Es evidente que, con estas piezas, revela su coincidencia con el espíritu de revisión de la modernidad de los años de entreguerras. Recorre, seguramente sin conocerlos, una vía similar a la de los *Precisionistas* norteamericanos como Charles Demuth y Charles Sheeler. Como ellos tematizó un mundo despoblado, moderno, de estructuras ordenadas, de rígida geometría interna” (1997, 144). En sintonía con esto señala Wechsler sobre el pintor: “Este encuentro entre la tradición y la modernidad es lo que define el recorrido intelectual de Guttero y su pintura, resultado de años de estudio y experimentación en Europa [...] De regreso, en 1927, se convierte en un activo animador entre los artistas representantes del arte nuevo, convocándolos a intervenir –desde distintos frentes– en el debate moderno, proyectándolo también a otras ciudades como Rosario y La Plata. Guttero, premiado en el Salón Nacional de 1929, contribuye a la afirmación del arte moderno con su acción militante y su enseñanza junto a Forner, Domínguez Neira y Bigatti en el Taller de Arte Libre” (2000, 20).

19 Sobre este tema véase el capítulo de Wechsler (1999).

A comienzos del siglo, tanto en Europa como en América el dominio de la alta cultura comenzó a ser socavado por el interés de la gente común hacia el arte [...] En efecto, en *Caras y Caretas* la imitación humorística de códigos estéticos, la devaluación de las jerarquías y el desconocimiento de la autoridad de artistas e intelectuales convivió, paradójicamente, con usos reverenciales del arte. Su irreverencia, su gusto por el absurdo y los ejercicios lúdico-críticos son un precedente del humor vanguardista de los años veinte. La vinculación es sorprendente pero no insólita: una afinidad similar ha sido señalada entre los caricaturistas europeos del siglo XIX y la vanguardia surrealista” (2007, 116-119).



Figura 16: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. “Corrientes por la noche”, *El Mundo*, 26 mar. 1929. / **Figura 17:** Cóppola, Horacio. Calle Corrientes, 1936.

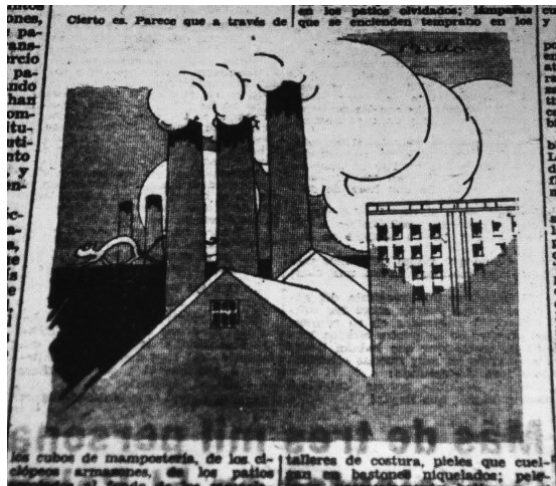


Figura 18: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. "Noches frías", *El Mundo*, 5 abr. 1929. / **Figura 19:** Guttero, Alfredo. Paisaje de Puerto Nuevo o Paisaje de puerto o Elevadores, 1928.

Sin embargo, no todas las ilustraciones urbanas presentaban un vínculo tan claro con el arte; por ejemplo, en los dibujos impresos junto “Las cuatro recovas” o a “Molinos de viento en Flores” (Figuras 20 y 21) se observa un tipo de representación más realista en la que no se trasluce del todo la impronta de la ciudad modernizada y multifacética descrita en las crónicas: “Cuatro recovas tiene Buenos Aires; cuatro y distintas. La de Mataderos, con olor a churrascos, refritos y caña paraguaya; la del Paseo Colón, desolada, desconchada, despoblada de comercios [...] la del Paseo de Julio, que hierve como una sopa de mugre; la de la Plaza de Once, con olores a brea y con ringla de cojos que trabajan de lustradores de botines” (Arlt, 1929a). La mirada frontal que figura en las dos ilustraciones y la descontextualización de estas escenas urbanas dejan en evidencia cierta desconexión con relación a los dibujos mencionados más arriba en los que, el punto de vista desde el aire y el cielo invadido por el humo, marcan una mirada renovada sobre Buenos Aires.

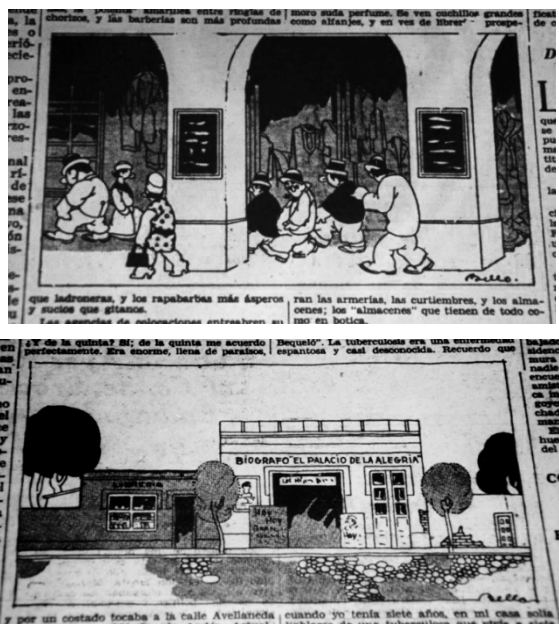


Figura 20: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. “Las cuatro recovas”, *El Mundo*, 17 ene. 1929. / **Figura 21:** Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. “Molinos de viento en Flores”, *El Mundo*, 10 sept. 1928.

No obstante, en la mayoría de los dibujos que componen el corpus no figuran las descripciones espaciales sobre la ciudad que el cronista construye en sus artículos periodísticos. Por ejemplo, si se observa el dibujo con el que fue publicada “37° a la sombra” (Figura 22) puede señalarse que, si por un lado, en la nota el escritor describe una atmósfera agobiante y la materialidad de la ciudad – “Las calles, sobre todo las del centro, parecen los escapes de vapor de una fundición. El aire pasa caldeado; los camiones que se deslizan, dejan fluir el capot a chorros de viento hirviente; el gas de

la combustión de la nafta, enneblina la atmósfera...” (Arlt, 1929b)–, por el otro, la imagen representa explícitamente el título de la crónica: en primer plano aparece un hombre que, de costado, observa un termómetro gigante que marca altas temperaturas. Otro caso es el de la nota “Dos palabras nada más sobre arquitectura colonial”, en cuyo dibujo el dibujante caricaturiza una de las imágenes escriturarias referidas por Arlt en el texto – “encuentro que tener en una hornacina a la Virgen, cubriendo un teléfono, es algo irrisorio, contradictorio con la época colonial, y que insulta la sensibilidad de cualquier individuo que tenga una ínfima noción de arte...” (Arlt, 1928c)– y deja de lado la crítica a las modificaciones urbanas trabajadas: “Dentro de cinco años, cuando dicha moda esté desacreditada [...] los propietarios, que invirtieron un capital en herrajes idiotas y en albañilería estúpida, tendrán que tirar abajo el frente de esas casas que son un insulto al buen gusto y substituir las fachadas con otros frentes que estén más de acuerdo con la sensibilidad de la época [...] Buenos Aires se pondrá a tono con la época, que es la del rascacielo” (Arlt, 1928c).

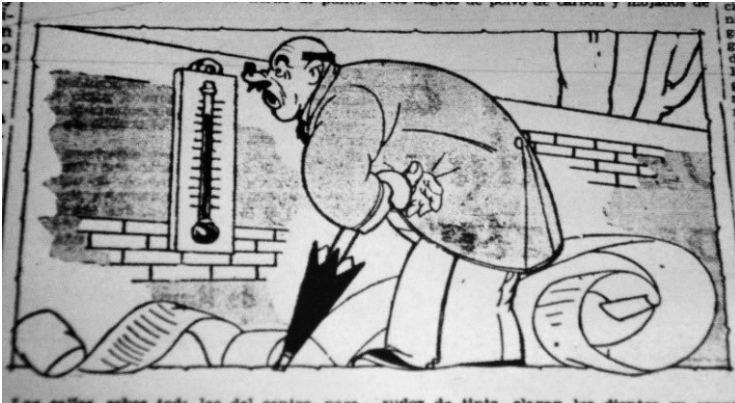


Figura 22: Dibujo de Luis Bello impreso junto a Arlt, Roberto. "37° a la sombra", *El Mundo*, 21 ene. 1929.

Al igual que sucede en estos dos casos, cuando se revisa el corpus de las aguafuertes porteñas haciendo foco en las diversas imágenes con las que fueron impresas, se observa que la mayoría de las crónicas dedicadas al fenómeno de la modernización se publicaron con ilustraciones en las que los escenarios urbanos aparecen en segundo plano y se destacan, en cambio, acciones. En este sentido, los dibujos de Luis Bello no se acoplaron a las notas en el armado del mapa cartográfico de la ciudad arltiana. Sin embargo, esto no pone en duda la incidencia de las imágenes en la configuración de la identidad de la columna. Por el contrario, como pudo verse, los dibujos desempeñaron un rol central: resaltaron la ironía y la mordacidad tantas veces señaladas por la crítica literaria en la obra periodística de Arlt.

Podemos concluir entonces que, lejos de discutir con las representaciones urbanas configuradas por el cronista en sus textos, las ilustraciones de Bello,

influenciadas tanto por la mirada de artistas contemporáneos, así como también por una larga tradición de ilustradores europeos, cumplieron con el objetivo de “entretener” a los lectores, al mismo tiempo que remarcaron la impronta costumbrista y humorística de las aguafuertes porteñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arlt, Roberto. “Los peluqueros porteños efectuarán un concurso original”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 27 jun. 1928 a.
- Arlt, Roberto. “La amarga alegría del mentiroso”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 15 sep. 1928b.
- Arlt, Roberto. “Dos palabras nada más sobre arquitectura colonial”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 23 dic. 1928c.
- Arlt, Roberto. “Las cuatro recovas”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 17 ene. 1929a.
- Arlt, Roberto. “¡37° a la sombra!” In: *El Mundo*. Buenos Aires, 21 ene. 1929b.
- Arlt, Roberto. “¡Con estas van 365!” In: *El Mundo*. Buenos Aires, 14 may. 1929c.
- Arlt, Roberto. “De vuelta al pago”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 4 nov. 1929d.
- Arlt, Roberto. “Esos tres gestos”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 6 dic. 1929e.
- Arlt, Roberto. “Desaparición misteriosa”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 16 ene. 1930a.
- Arlt, Roberto. “Rumbo al campamento”. In: *El Mundo*. Buenos Aires, 5 febr. 1930b.
- Frenkel, Eleonora. *Roberto Arlt & Goya: crônicas e gravuras à água-forte*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
- Fritzsche, Peter. *Berlín 1900. Prensa, lectores y vida moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

- Gombrich, Ernst. “El experimento de la caricatura”. In: Gombrich, Ernst. *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979, 279-303.
- Gombrich, Ernst y Ernst, Kris. “The Principles of Caricature”. In: *British Journal of Medical Psychology*, 1938. Disponible en: <www.gombrich.co.uk>
- Gorelik, Adrián. *Miradas sobre Buenos Aires: Historia cultural y crítica urbana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- Juárez, Laura. “Cartografías de un autor en *El Mundo*. Pasajes, constantes y desvíos en el periodismo escrito de Roberto Arlt”. In: *Malas Artes. Revista de Teoría y Crítica de la Cultura*, 2, 2013, 7-22.
- Le Men, Segolène. “La question de l’illustration”. In: Chartier, Roger (dir.). *Histoires de la lecture: Un bilan des recherches*. Paris: IMEC, Éditions, 1995, 229-247.
- López Anaya, Jorge. *Historia del arte argentino*. Buenos Aires: Emecé, 1997
- Melot, Michel. *Breve historia de la imagen*. Madrid: Ediciones Siruela, 2010.
- Ramos, Julio *Desencuentros de la modernidad en América Latina*. México: FCE, 1989.
- Rogers, Geraldine. “La caricatura como crítica de arte: humor y experimento lingüístico”. In: *Celehis Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, n° 18, Año 16, Mar del Plata: 2007, 115-137. Disponible en: <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/517/522>>
- Román, Claudia. *Prensa, política y cultura visual. El Mosquito, Buenos Aires, 1963-1893*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand, 2017.
- Sáitita, Sylvia. *Regueros de tinta: el diario Crítica en la década de 1920*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- Szir, Sandra. “Entre el arte y la cultura masiva. Las ilustraciones de la ficción literaria en *Caras y Caretas* (1898-1908)”. In: Malosetti Costa, Laura y Gené, Marcela (Comp.). *Impresiones porteñas: imagen y palabra en la historia cultural de Buenos Aires*. Buenos Aires: Edhasa, 2009, 109-139.

Wechsler, Diana. “Impacto y matices de una modernidad en los márgenes. Las artes plásticas entre 1920 y 1945”. In: Burucúa, José Emilio (dir.). *Nueva Historia argentina. Arte, sociedad y política* Tomo 1. Buenos Aires: Sudamericana, 1999, 269-312.

Wechsler, Diana. “Tradición y modernidad”. In: AA.VV. *Pintura Argentina-Panorama del período 1810-2000. Spilimbergo y Guttero*. Argentina: Ediciones Banco Velox, 2000, 19-20.

Diálogos de recriação entre literatura e cinema: as Eréndiras do verbo e da imagem em movimento

Luis Eduardo Santos Pereira

Recebido em: 27 de julho de 2019
Aceito em: 7 de setembro de 2019

Doutorando na Universidade
Estadual Paulista em Araraquara
(UNESP) pelo programa de
Linguística e Língua Portuguesa.
Contato: l.edupereira@hotmail.
com
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:
Gabriel García Márquez;
Ruy Guerra; cinema;
literatura; intermedialidade.

Resumo: O objeto central assumido neste estudo são os diálogos entre sistemas de signos da relação cinema-literatura. Esta relação principal será observada tomando por base representações ligadas ao imaginário cultural latino-americano. A partir de múltiplos fatores e modelos de estudo que incluem o cinema, procura-se analisar o movimento do processo criativo entre as obras *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), de García Márquez, e o filme *Eréndira* (1983), de Ruy Guerra. Para além de cuidar de uma relação de análise em que o filme está somente baseado no conto, busca-se pensar como os contextos culturais dos artistas e os potenciais representativos dos sistemas de signos em jogo ressignificam leituras que se materializam criando uma interpenetração dos discursos artísticos. Portanto, o presente trabalho se empenha em apresentar leituras cruzadas que possibilitam compreender o tratamento de questões culturais representadas no conto pelo ponto de vista dos recursos cinematográficos e o mesmo ao revés.

KEYWORDS: Gabriel
García Márquez; Ruy
Guerra; cinema; literature;
intermediality.

Abstract: The main object of study assumed in this paper are the media and semiotic dialogues of the relationship literature-cinema having cultural contexts as background. From multiple factors and study models which include cinema, the aim is to analyze the movement of the creative process between the works *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada* (1972) by García Márquez and the film *Eréndira* (1983) by Ruy Guerra. In addition to looking after a relationship of analysis in which the film is only based on the story, it is sought to think how the cultural contexts of the artists and the potential representatives of the media resignify readings that are materialized by creating an interpenetration of the artistic discourses. Therefore, this paper strives to present cross-readings that make it possible to understand treatments of cultural issues in the story from the point of view of cinematographic resources and the same in reverse.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo assumido neste trabalho são os diálogos entre cinema e literatura tendo como pano de fundo contextos culturais. Especificamente, serão analisados o conto *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), de Gabriel García Márquez, e o filme *Eréndira* (1983), dirigido por Ruy Guerra.

Busca-se articular contribuições da literatura e do cinema para analisar este diálogo pensando como estas experiências estéticas se implicam na recriação de sentido. Para isso, serão considerados modos de fazer e contextos de produção que situam os pontos de vista de García Márquez e Ruy Guerra. Serão observadas eventuais aproximações, lacunas e apagamentos destes discursos ente si. Uma das hipóteses levantada é de que o elemento cultural, ao passar por tratamento mimético, de acordo com as possibilidades de expressão do conto e do filme, interfere no processo dialógico de interpretação de um sistema pelo outro. Deste modo, o objeto de estudo apresentado caracteriza-se por um processo que se retroalimenta.

Uma das motivações desta discussão é a escassez de trabalhos sobre o cinema de Ruy Guerra e esta obra específica de García Márquez no Brasil. Podem ser encontradas análises breves e pouco atenciosas em artigos científicos, bem como menções ao trabalho do cineasta em livros que, na abrangência de falar sobre Cinema Novo, diluem uma atenção mais exclusiva ao trabalho do cineasta.

Outro aspecto é a recorrência destes processos dialógicos de recriação. A seguinte pergunta sugere este quadro: “por que, de acordo com as estatísticas

de 1992, 85% de todos os vencedores da categoria de melhor filme no Oscar são adaptações?” (Hutcheon, 2013, 24).

A escolha específica do corpus sugerido se dá pela natureza peculiar de nascimento do conto e da relação estética que faz convergir escritor e diretor. A gênese de *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972) representa um emblemático e particular caso da relação literatura-cinema na estética de García Márquez. Primeiramente, a obra nasce como roteiro de filme, porém é esquecido. A história então é lembrada em formato de narrativa literária (Rocco, 2014). O que era para resultar no filme renasce literatura e, posteriormente, fecha-se o ciclo. Surge *Eréndira* (1983), cujo diretor é Ruy Guerra e García Márquez, o roteirista.

Quanto ao contexto do primeiro encontro de Ruy Guerra e García Márquez, em uma singular passagem relatada pelo cineasta ele conta sobre a ocasião em que conheceu o escritor colombiano:

Alheio ao meu drama, o misterioso Gabo serviu-nos um scotch, me recomendou só beber uísque de malte, conselho que sigo até hoje, e enquanto esperávamos Mercedes, pegou num livro e escreveu umas rápidas mas bem desenhadas palavras:

- O conto se chama “El ahogado más hermoso del mundo”. Leia e vai ver que é igual ao teu filme *Sweet Hunters*.

Peguei no livro aberto e discretamente olhei a capa, para ver o nome do autor. Em letras poderosas, sobre o título da coletânea de contos, três palavras me derrubaram: Gabriel García Márquez (Guerra, 1996, 104).

A história de elaboração da obra e o encontro revelam, no primeiro caso, um diálogo entre memória e esquecimento que conjuga cinema e literatura. No segundo caso, observa-se um diálogo prévio entre ambos. Antes mesmo de terem se conhecido pessoalmente já demonstravam uma afinidade *a priori* comprovando o laço imaginário que os une culturalmente como leitores, artistas, cinéfilos e sujeitos historicamente constituídos.

As obras narram a épica sem destino de Eréndira e sua avó que a escraviza nos afazeres domésticos. Apegada ao tradicionalismo simbólico e aos bens materiais, viúva de contrabandista e autárquica, a matriarca, após um incêndio que reduz praticamente todos seus bens materiais a pó – fruto de um vendaval que derruba o candelabro da lúgubre e isolada casa em pleno deserto – culpa Eréndira pelo descuido e a condena a prostituir-se até pagar o montante da dívida. As duas passam então a andar errantes pelo deserto em busca de clientes constituindo cidades, agrupamentos e carnavais de atrações. A neta, com o tempo, torna-se a cortesã mais cobiçada daquelas paragens. Em meio à saga, a história é permeada por amores, político demagogo, figuras extraordinárias, religiosos que contribuem para caracterização das personagens e da atmosfera das obras.

O filme encarna as personagens de García Márquez na figura da brasileira Cláudia Ohana no papel de Eréndira e da grega Irene Papas no papel da avó.

Tomado como processo, efetivado a partir de uma obra estímulo (o conto), a produção cinematográfica é um interessante caso de estudo das relações entre culturas e sistemas de signo. A obra consiste de uma coprodução de interesse intercultural, financiada por quatro países: Brasil, México, França

e Alemanha (Barros, 2009). Apresenta atores de nacionalidades distintas e históricos diferentes. Além do que, suas imagens gravadas no deserto mexicano representam uma região descrita e mimetizada na literatura. Em outras palavras, o filme apresenta ressignificações do espaço desértico atribuído à região construída no texto literário. A câmera toma, então, este espaço ficcional da literatura como matéria-prima para a transformação artística do deserto mexicano. Assim, a elaboração do filme, ao se valer do deserto ficcional do conto e do deserto real do México, potencialmente, apresenta camadas miméticas por meio desta fusão de espaços.

A produção do longa está inserida em um momento sombrio da história do Brasil. Apesar de já haver um processo de amadurecimento da abertura política, a ditadura militar (1964-1985) ainda assombrava o imaginário dos artistas e atravancava suas produções, sobretudo daqueles diretamente envolvidos com a luta estética e política para mostrar um Brasil menos propagandístico, como no caso de Ruy Guerra. O cineasta foi um dos fundadores do movimento Cinema Novo no país, conforme sua opinião demonstra:

O Cinema Novo não lutou contra a ditadura. A ditadura é que veio para esmagar o Cinema Novo. O Cinema Novo lutou por um país diferente em relação a certas coisas, num momento de abertura criativa para a expressão cinematográfica. Essa ideia de que o Cinema Novo lutou contra a ditadura é toda falsa. Queríamos mostrar que o Brasil não era só o país do Carnaval, das mulatas, do samba e do futebol (Guerra, 2009, 259).

A relação cinema-literatura é percebida quando se olha para a carreira incipiente do escritor colombiano que em meados da década de 1950 trabalhou

em Roma como crítico cinematográfico. Na ocasião, como jornalista do colombiano *El Espectador*, conheceu Vittorio De Sica e escreveu a crítica ao seu filme *Miracolo a Milano* (Itália 1951), uma espécie de anúncio de suas próprias escolhas estéticas como escritor. Neste trabalho, García Márquez comenta sobre a fluidez que mistura real e extraordinário a tal ponto de não saber onde começa um e termina o outro.

Ruy Guerra, nascido em Moçambique, lutou na frente de libertação, FRELIMO, contra a exploração colonial portuguesa em seu país. Adotou o Brasil para viver em 1958. Sua experiência de leitor, de amante da literatura e de outras artes foi-lhe também útil para conhecimento, mesmo que virtual de início, de temáticas que envolvem os sertões do Brasil. Este espaço que tanto permeou seus filmes, assim como Macondo permeou a imaginação de García Márquez, criou seu imaginário artístico.

Para o amparo e alcance de uma discussão teórica que parte de um estudo de caso, serão articulados alguns parâmetros cruciais para fazer frente à proposição de estudo desta negociação dialógica.

Trabalhos intermediáticos desenvolvidos por Sánchez Noriega (2000) quanto à narratologia, discurso e história contribuirão para situar o lugar de partida e as ferramentas de análise. Como será detalhado mais adiante, o processo dialógico conto-filme desmembra-se em uma **única história e dois discursos**: literário e cinematográfico. Esta separação baseada na escolha analítica do autor permite dar clareza e amparo a uma visão do processo dialógico como recriação, através das possibilidades de entendimento que o conceito o de discurso (efeito de sentido) amplia.

Há alguns aspectos colocados por Linda Hutcheon (2013) como incipientes para teorizar sobre diálogos transculturais: o quê?; quem?; por quê?; como?; onde? e quando?. Estes elementos são consideráveis para a discussão do lugar de produção discursiva e pontos de vista de ambos artistas em cena.

Mikhail Bakhtin (2013) ao recuperar a dimensão histórica, social e cultural da linguagem apresenta o signo como uma formação que implica as demandas pessoais, ideológicas e sociais do enunciador dialogicamente constituído. Seu conceito de dialogismo será bastante operacional neste estudo, afinal ele implica um jogo de mão dupla em que não basta apenas observar a bilateralidade do diálogo, mas também seu aspecto de interpenetração discursiva.

RELAÇÕES ENTRE CINEMA, LITERATURA E CULTURA

Contextos culturais e diálogos midiáticos permeiam a histórica das artes promovendo modificações na literatura e no cinema. Esta dinâmica pode ser observada de acordo com a seguinte afirmação: “*en la cultura audiovisual la escritura ha experimentado cierta transformación*” (Sánchez Noriega, 2000, 68). Deste modo, novas ferramentas interpretativas devem acompanhar estas modificações, cuja necessidade justifica-se mais precisamente a partir da constatação adiante sobre o caráter perene e bilateral desta relação, “*literatura y cine están condenados a coexistir, fecundarse mutuamente, dialogar entre sí y entretejerse*” (Sánchez Noriega 2000, 65).

Deste modo, criar a partir de um processo explicitamente dialógico implica uma interpretação que desloca e produz deslocamentos de sentido. A dupla

definição do fenômeno interdiscursivo dada adiante é de especial relevância para a caracterização do ato interpretativo e criador do sujeito participante do diálogo. No caso, esta relação é: “como um produto (transcodificação extensiva e particular) e como um processo (reinterpretação criativa e intertextualidade palimpsesta)” (Hutcheon, 2013, 47).

O trecho destacado reconhece uma autoria na primeira definição. A seguinte abordagem dada pela autora cuida de um processo interpretativo que se expressa através de uma criação. O diálogo é constituído de estímulo, resposta e réplica - no mínimo. Ou seja, toma-se a obra primeira e cria-se a partir dela. Assim, possivelmente, dá-se ensejo a outra forma trabalhando sentidos através do tempo histórico, do modo de fazer, de uma intenção estética própria com relação a aspectos passíveis de representação. A resposta é o produto final do processo, a réplica advém do retorno do analista à obra estímulo para, a partir do parâmetro criado pelo diálogo, constatar silêncios, ampliações, apagamentos e reduções em contraponto (réplica do diálogo) sempre com a dita obra estímulo. Porém, uma obra aberta, polissêmica, modifica-se no tempo. Portanto, modifica-se o resultado do retorno à obra primeira e, conseqüentemente, todo o processo relacional – instala-se uma retroalimentação interpretativa.

Dentro de cada sistema de signo que caracteriza literatura e cinema há o sujeito operador do discurso. O lugar de onde o sujeito cria e interpreta é permeado de crenças, ideologias e experiências sócio históricas que podem imprimir-se na formação do enunciado. Deste jogo entre mídias e lugar dos sujeitos produtores do discurso, um questionamento se faz necessário quanto

ao ato de trabalhar artisticamente aspectos culturais. Seria o condicionamento expressivo de cada sistema de signo uma abertura a ser preenchida com a subjetividade cultural do interlocutor-operador-interpretante de um meio material específico?

RECRIAÇÃO E DIALOGISMO

Na interpretação de Vargas Llosa (1971) sobre o volume *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), o escritor peruano reconhece um movimento de leitura significativamente caro aos propósitos desta pesquisa: a retroalimentação necessária para a vida de aperfeiçoamento e longevidade criativa das obras. Esta via de mão dupla apresenta um reconhecimento da capacidade de plurissignificação da arte, conforme é apontado na seguinte afirmação:

Una vez más vemos ese sistema retroactivo, prospectivo e introspectivo que tiene la realidad ficticia de estructurarse y de renovarse de ficción a ficción, sin cortar nunca totalmente con ninguno de sus estadios anteriores, creciendo hacia adelante, hacia atrás o hacia adentro pero conservando vínculos (a veces muy sutiles) con los elementos que aparentemente abandona en la nueva etapa (Vargas Llosa, 1971, 616).

Reconhecer a capacidade de múltiplos significados deve levar em conta o poder da cultura na elaboração destas representações heterogêneas. Afinal, a retroalimentação, o crescimento para adiante e para trás tal como coloca o escritor, faz, no caso da obra de García Márquez, as histórias anteriores serem recontadas a partir de criações futuras.

De posse do entendimento de discurso discutido na seção anterior e dos aspectos que esta noção possibilita trabalhar (cultura, modo de narrar e de representar), bem como de posse da percepção do movimento bilateral do diálogo entre obras logo acima apresentado, será dada especial atenção ao conceito de dialogismo, pensado por Mikhail Bakhtin (2013 [1929]). É sabido que estão em diálogo dois interlocutores com seus discursos: Ruy Guerra e García Márquez. Assim, deste ponto em diante, serão apresentadas as possibilidades do conceito bakhtiniano relacionado ao discurso para dar conta da natureza de recriação do diálogo transcultural e midiático.

O conceito de dialogismo apresenta a percepção de um mecanismo importante ao desenvolvimento do presente trabalho: a retroalimentação. Mais consistentemente identificado em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2013 [1929]), sua formulação está ligada ao embate entre as vozes dos personagens criados pelo escritor russo. Bakhtin ao analisar a obra de Dostoiévski reconhece nos discursos dos personagens um diálogo que antecipa palavras e pensamentos caracterizando uma interpenetração de vozes. Fenômeno muito perceptível, por exemplo, no interrogatório de Raskólnikov em *Crime e Castigo* (2001 [1866]) este caso, trata-se particularmente de uma perseguição intelectual e um jogo de criação de subterfúgios para uma argumentação eficaz e salvadora, porém as palavras cursam uma via de mão dupla interpenetrando as consciências dos personagens e causando fissuras em seus estados mentais. Nesta medida, a percepção do dialogismo é a percepção deste movimento que funciona em sentidos opostos, que impregna a palavra de um interlocutor no outro, conforme o teórico soviético faz notar adiante:

Na consciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na autoenunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência de si mesmo, as cisões, evasivas, protestos do herói, por um lado, e o discurso do herói com intermitências acentuais, fraturas sintáticas, repetições, ressalvas e prolixidade, por outro (Bakhtin, 2013, 240).

Releituras da obra de Bakhtin identificaram a potência do conceito para além do âmbito restrito às obras de Dostoiévski. Beth Brait (2005), por exemplo, chama a atenção para o caráter desta concepção que define essencialmente a linguagem e, ao mesmo tempo, apresenta suas possibilidades de uso:

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdisciplinar da linguagem (Brait, 2005, 94).

Neste âmbito mais amplo de discussão do conceito, é importante observar que a contribuição de Bakhtin (2013) passa por um entendimento do caráter aberto do discurso e do seu potencial de recriação. A passagem seguinte reconhece este aspecto inconcluso do discurso: “o ganho teórico do dialogismo bakhtiniano é assim, sem dúvida, notável. Ele tem consequências imediatas na maneira de conceber o discurso, como uma ‘construção híbrida’, (in) acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito” (Dahlet, 2005, 56).

Esta natureza aberta e permeável a vozes possibilita visualizar o discurso como um lugar de embates e negociações de sentido. Volóchinov (2009) argumenta sobre a natureza dupla dos signos constituintes do enunciado e faz saltar aos olhos as fendas por onde escorrem e justificam a instabilidade

da significação: “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (Volóchinov, 2009).

Todo sistema que engloba um objeto culturalmente transforma-o em signo. Portanto, enquanto símbolo apresenta vozes que dialogam. A seguinte passagem aponta esta transformação do objeto em discurso, ou em outras palavras, em campo de trabalho de sentidos e valores:

Qualquer objeto já veicula para a sociedade na qual é reconhecível uma gama de valores dos quais é representante e que ele ‘conta’ qualquer objeto já é um discurso em si. É uma amostra social que, por sua condição, torna-se um iniciador de discurso, de ficção, pois tende a recriar em torno dele (mais exatamente, aquele que o vê tende a recriar) o universo social no qual pertence. Desse modo, qualquer figuração, qualquer representação chama a narração, mesmo embrionária, pelo peso do sistema social ao qual o representado pertence e por sua ostensão (Aumont, 2012, 90).

É possível questionar o fato de um processo dialógico que converge discursos para um mesmo objeto - a história de Erêndira, no caso - impossibilitar contradições necessárias ao funcionamento perceptível do dialogismo. Porém, conforme pode ser constado adiante, não é o que acontece:

Dois discursos iguais e diretamente orientados para o objeto não podem encontrar-se lado a lado nos limites de um contexto sem se cruzarem dialogicamente, não importa que um confirme o outro ou se complementem mutuamente ou, ao contrário, estejam em contradição ou em quaisquer outras relações dialógicas (por exemplo, na relação entre pergunta e resposta). Dois sentidos materializados não podem estar lado a lado como dois objetos: devem tocar-se internamente, ou seja, entrar em relação semântica (Bakhtin, 2013, 216).

O diálogo que penetra os espaços midiáticos em questão possibilita perceber aberturas de fissuras que recriam os sentidos construídos no filme para dentro do conto e do conto para dentro do filme. Em decorrência disso, caracterizar as condições de representação colocadas por cada mídia é fundamental ao caminho da percepção de diferenças a serem apropriadas e resignificadas por cada experiência expressiva.

Deste modo, tem-se Ruy Guerra no contexto cultural e midiático que o justifica e o mesmo com relação à García Márquez. Seus discursos antecipam e recriam imagens a partir das vozes que se interpenetram em planos semânticos que variam de acordo com as condições que os tornam interlocutores distintos, a saber: o contexto cultural e os seus engajamentos discursivos – o efeito nítido do dialogismo será apontado na apresentação dos resultados, quando será demonstrada a antecipação de informação do filme para o conto.

ESPAÇOS: O SERTÃO DE RUY GUERRA E O DESERTO DE GARCÍA MÁRQUEZ

O deserto de García Márquez é valorizado a partir das vozes do narrador e dos personagens. Lugar de impunidade, anterior ao mundo, infernal e cruel. A descrição do espaço faz o leitor associá-lo à figura da avó, branca e vasta. Neste lugar o desespero toma conta. Cabritos, por exemplo, suicidam-se.

Quanto às dimensões físicas do deserto, elas geram solidão e uma sensação de isolamento. A casa de Erêndira e da avó está reduzida a esta solidão árida, mais destacada no livro que no filme, afinal na narrativa literária

uma panorâmica verbal descreve a casa reduzida na imensidão do lugar, “*la enorme mansión de argamasa lunar, extraviada en la soledad del desierto*” (*La increíble y triste...*, 2014, 95). No filme a casa começa descrita de dentro com sua decoração exagerada e intensa. O uso das palavras parece tomar a casa de um plano superior trabalhando dialeticamente suas dimensões para caracterizar o poder da natureza. A estrutura é enorme, porém pequena quando tomada do ponto de vista do deserto.

No deserto de García Márquez não há delimitação precisa do espaço. A ordem de entrada e saída dos personagens não obedece a uma lógica espacial, eles podem chegar de um além sem muita explicação. É como no sonho, onde tudo é possível, onde o mágico e o inusitado brotam sem chocar uma lógica racional e urbana. Parece que o lugar dos sentidos convencionais está no mundo, e o deserto é caracterizado como anterior a este lugar mais reconhecido ou identificável para o leitor. O deserto de García Márquez solta os grilhões para inventividade, cria suas próprias leis. Não tem dono e está em jogo a atitude do mais forte.

Sua vastidão é um elemento criador de imagens cinematográficas, muito caras aos rituais imagéticos de deslocamentos de massa de pessoas nos filmes de Ruy Guerra. A literatura recria imagens que se desenham no espaço, porém esta percepção não está tão cravada no seu modo costumeiro de fazer artístico, sempre mais próximo do humano individualizado. Em *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (2014 [1972]), a analogia com animais feita pelo narrador caracteriza, inclusive, o deslocamento de massas recortadas pelo espaço e recortando-o

ao mesmo tempo. Ao descrever a fila de homens interessados por Erêndira, o narrador constrói uma imagem fálica da concentração de pessoas e dá a ela um formato que transcende a mera aglomeração:

La fila interminable y ondulante, compuesta por hombres de razas y condiciones diversas, parecía una serpiente de vértebras humanas que dormitaba a través de solares y plazas, por entre bazares abigarrados y mercados ruidosos, y salía de las calles de aquella ciudad fragorosa de traficantes (La increíble y triste..., 2014, 141).

Este controle da aglomeração em uma forma simbólica descreve um movimento do todo de pessoas, cria um monstro de muitas cabeças. A cidade se torna toca e as pessoas uma unidade de significação, a serpente com vértebras expostas. Esta descrição ampla do espaço, imagética e reduzida a um movimento sincrônico remete a um recurso presente em alguns filmes de Ruy Guerra quando da entrada do povo nas estórias. Deslocamento de pessoas em cortejo em um fluxo de mesma direção (sentido único de deslocamento) e busca de salvação criam uma imagem de obstinação que caracteriza um todo com aspecto individualizado de comportamento humano.

O uso das palavras no livro cria exageros, faz acontecer o exuberante, cria relógios que demoram seis horas para estarem acertados e funcionarem sincronicamente. Faz sair das entranhas da matriarca sangue verde e peixes navegarem no céu. No filme, o mesmo se passa, em alguns casos, em correspondência com esta aura mágica criada pelas palavras, mas o plano inventivo original de *Erêndira* (1983) com relação ao conto está no uso das imagens potencialmente trabalhadas pelo espaço. O deserto amplia tudo e já inscreve a exuberância, e seu solo

não rejeita a construção do mágico pelo potencial das imagens em informar simultaneamente, de se recortarem. Em um espaço vago, amplo, às vezes pouco nítido o mágico é justificável. Neste sentido, figuras lembram centauros e imagens criam ligações entre céu e terra em uma cosmologia mítica própria. A atmosfera construída por palavras provoca a imagem a subverter instintos realistas e encher a aura mítica construída pela obra estímulo.



Eréndira (1983), Ruy Guerra

Figuras representadas no deserto de García Márquez dialogam com personagens representados no sertão de Ruy Guerra. É sabida a forte presença de figuras ligadas à religiosidade nos filmes do cineasta, tal como se pode constatar em *Os fuzis* (1964). Seres messiânicos que em nome de Deus prometem salvar regiões fustigadas pela seca e o sol implacáveis, que tomam as condições climáticas para nutrir seus argumentos redentores. Uma imagem bastante explorada em *Eréndira* (1983) possibilita a percepção deste sertão para dentro do deserto literário. Os jesuítas representados no espaço do filme ganham uma aura redentora e apocalíptica que se deve pela configuração destes personagens no

espaço construído. Perfilados, vindos do alto e portando cruces como se fossem espadas, estas figuras remetem ao poder messiânico semanticamente construído em alguns filmes do Cinema Novo brasileiro. O espaço desértico, sua vastidão e a delimitação de silhuetas tendo o céu por testemunha anunciam a chegada de homens salvadores e simbolicamente divinizados. Esta exploração do espaço com seu poder de presentificação do simultâneo faz convergir elementos e símbolos (tais como personagens, céu, ângulo e terra) que caracterizam o lugar como um plano de elevação espiritual.



Eréndira (1983), Ruy Guerra



Deus e o diabo na terra do sol (Brasil 1964), de Glauber Rocha

A literatura corta a representação do espaço para a inserção de diálogos retomando posteriormente o ambiente, mas fazendo dele uma construção entrecortada. A voz a distância dos personagens presentificados espacialmente todo tempo dá uma amplitude de poder a estes seres em meio a uma imensidão que poderia deixar a escuta de suas falas rarefeita ou aviltar o volume da voz perante a força aberta do espaço, no entanto não é o que acontece – o recurso sonoro do cinema cria bons efeitos de poder, o som da voz vence a distância espacial. A imagem sugere distância entre os personagens na cena do embate de vozes do primeiro encontro entre o séquito da avó e os jesuítas militarizados no campo, já o volume do áudio do diálogo travado sugere proximidade e, assim, constrói o vigor das figuras falantes que desafiam a acústica teoricamente falha imposta pela vastidão.

No sertão de Ruy Guerra, o clima do lugar impõe sofrimentos e o risco de sobrevivência às pessoas. Em *Eréndira* (1983), o espaço criado pelo conto de García Márquez amplia a possibilidade de justificar a entrada de figuras que usam a retórica para explorar o medo imposto pelas condições precárias do clima. O senador Onésimo Sanchez vale-se da crueldade da condição climática do espaço para ganhar votos, prometendo vencer a natureza. O espaço propicia o brotamento de figuras supostamente redentoras que usam o sofrimento imposto pelo lugar para se darem bem e nutrir sua retórica, tal como são representados homens messiânicos no sertão nordestino brasileiro. Não por acaso, o filme abre espaço para a figura de Onésimo Sanchez que no conto de García Márquez é apenas mencionado.

Do deserto literário, com sua vastidão e condições de trabalhar personagens espaçadamente, tem-se a escolha do espaço do deserto mexicano que recortado a partir de percepções culturais do sertão de Ruy Guerra resulta no deserto ficcional de *Eréndira* (1983).

AVÓ VERBO E AVÓ ENCARNADA

Em *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), a personagem da avó é apresentada como um ser exuberante de dimensões físicas extraordinárias. É descrita como uma formosa baleia branca, seu corpo é tão grandioso que Eréndira demora horas para ajeitá-la. A matriarca apresenta traços de antiga grandeza e hábitos régios, mas é apresentada como uma figura cruel e branca como o deserto. Essa vinculação dos personagens a terra é recorrente na estória, Eréndira, por exemplo, é um solo (corpo) de onde são extraídas riquezas pela avó autoritária. E tal como discutido, o sangue de Eréndira, no filme, cobre suas pegadas na areia tornando crível esta associação corpo-espaço.

O interesse de Ruy Guerra pelo extracampo e pelo campo em profundidade é demonstrado pelo manejo destes recursos em *Eréndira* (1983) para potencializar sentidos criados pelo texto literário. No conto de García Márquez a personagem da avó se projeta em Eréndira. A cena em que a avó ajeita a neta projetando sua antiga imagem de dama na garota abre caminhos de criação através da imagem. Neste sentido, o filme explora o duplo dos personagens. O uso do extracampo em uma das primeiras cenas do filme em que Eréndira

enfeita a avó diante de um espelho apagando a garota da imagem apresenta apenas seu reflexo, de modo que a avó presentificada se vê duplamente constituída por ela mesma e pela neta na imagem refletida. Esta construção adentra o conto para dar mais força a este motivo do duplo, a palavra sugere possibilidades de construção semântica que é refeita pela originalidade do recurso cinematográfico reconstituindo sentidos para as palavras do conto.

Quanto à profundidade de campo, o recurso permite colocar em diálogo ampliações de ícones nas cenas. Em geral o primeiro plano pode criar uma assimetria das dimensões de objetos e personagens com relação ao fundo do espaço filmado. Na cena em que Erêndira se curva para limpar o chão sujo pela sopa que derramou, a avó em primeiro plano, alimentando-se, olha de soslaio para a garota. O rosto ampliado da matriarca em contraponto a imagem diminuta da neta ganha ares de monstruosidade, como se a boca ampliada da avó pudesse devorá-la. Esta cena, bem como as cenas em que avó aparece devorando afoitamente seus alimentos, cria, pelo impulso do recurso cinematográfico, uma atmosfera pantagruélica da avó. Tal como discutido sobre a cultura oral que caracteriza estéticas brasileiras – Antropofagia, Estética da Fome – cujo elemento ligado à boca, ato de devorar, é uma matriz de sentido. Tem-se aqui um exemplo do condicionamento do fazer cinematográfico conveniente a uma construção semântica que ressignifica e potencializa um aspecto cultural feito pelo aproveitamento do jogo de assimetrias sendo trabalhado para dentro do enunciado. Em outras palavras, o aspecto cultural ligado à oralidade encontra uma brecha nas possibilidades de recurso cinematográfico, com seus mecanismos próprios de representação, para se evidenciar.



Eréndira (1983), Ruy Guerra

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diálogos constituídos neste trabalho são possíveis em decorrência do trabalho de percepção das variantes que as mídias podem elaborar, tais como representações culturais e relações entre os elementos que compõem cada enunciado, por exemplo: delegação da voz na relação personagem-narrador quando da conversão dos diálogos diretos em indiretos (do conto para o filme), a construção e a natureza do material (homogeneidade da literatura, unicamente palavra, frente à heterogeneidade do cinema). É possível perceber que estas travessias midiáticas criam brechas, condicionadas e causadas pela peculiaridade e possibilidade de tratamento de cada mídia, por onde transitam representações próprias do lugar de produção do artista, tal como, por exemplo, o potencial do plano em profundidade do cinema. Recurso que trabalha o jogo das desproporções e convenientemente expressa formas de representação muito próprias da cultura brasileira: o ato de deglutir e o uso da boca como filtro de passagem para a elaboração do significado.

O imaginário que aproxima os dois artistas expressa-se nos sentidos comuns que são trabalhados pelas variantes históricas e o interesse pela parceria. Estes aspectos não excluem a realidade de vivência e interesse dos sujeitos. Neste prisma, é possível observar construções aparentemente distintas, mas que observadas no diálogo apresentam interfaces que ao mesmo tempo pode caracterizar lugares de produção e aproximar leituras-criativas para a confirmação deste imaginário unificador. Mesmo diante deste solo e interesse cultural comuns em García Márquez e Ruy Guerra o discurso que produzem cria variações positivas, pois possibilita a recriação que faz as obras transitarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FILMOGRÁFIAS

- Aumont, Jacques. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- Bakhtin, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 2013.
- Bakhtin, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1929].
- Barros, Eduardo Portanova. *O cinema de Ruy Guerra: um imaginário autoral na pós-modernidade*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2009.
- Brait, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- Dahlet, Patrick. “Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito”. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

- Dostoiévski, Fior M. *Crime e castigo*. São Paulo: Editora 34, 2001 [1866].
- Deus e o diabo na terra do sol, d.: Glauber Rocha, p.: G. Rocha, Jarbas Barbosa, Luis Augusto Mendes. Rio (Brasil), 1964.
- Eréndira, d.: Ruy Guerra, p.: Alain Quefféléan. Les Films de Triangles (França) 1983.
- García Márquez, Gabriel. *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. Barcelona: Debolsillo, 2014 [1972].
- Guerra, Ruy. *O cinema de Ruy Guerra: um imaginário autoral na pós-modernidade: entrevista*. Porto Alegre: PUCRS. Entrevista concedida a Eduardo Portanova Barros, 2009.
- Guerra, Ruy. *20 navios*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996
- Hutcheon, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- Rama, Angel. *A cidade das letras*. Trad. Emir Sader. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- Rocco, Alessandro. *Gabriel García Márquez and the cinema: life and works*. Woodbridge: Tamesis, 2014.
- Sánchez Noriega, José Luis. *De la literatura al cine*. Teoría y análisis de la adaptación. Paidós: Barcelona, 2000.
- Sánchez Noriega, José Luis. “*Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente*”. In: Revista Comunicar, 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/Saulo/Desktop/Musicas/17-2001-09%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Saulo/Desktop/Musicas/17-2001-09%20(1).pdf). Acesso em 15 dez, 2016.
- Vargas Llosa, Mário (1971). *Garcia Marquez: historia de un deicidio*. Barcelona, Barral Editores, 1971.
- Volóchinov, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

Corazón mestizo
de Pedro Juan
Gutiérrez y *La*
Catedral de
los Negros de
Marcial Gala: dos
intervenciones
de la narrativa
cubana reciente en
el debate racial

Julieta Karol Kabalin Campos

Recebido em: 18 de junho de 2019
Aceito em: 23 de julho de 2019

Correctora Literaria y Licenciada
en Letras por la Universidad
Nacional de Córdoba. Becaria
del CONICET (IDH-UNC)
y estudiante del Doctorado en
Letras de la misma universidad.
Contato: julietakabalin@gmail.com
Argentina

PALABRAS CLAVE:

Raza; Mestizaje; Literatura cubana; Marcial Gala; Pedro Juan Gutiérrez

Resumen: Este artículo propone la lectura de dos obras de la literatura cubana reciente como un ejercicio reflexivo en torno a la problemática racial. Ambas, publicadas en las primeras décadas del nuevo siglo, coinciden en instalar, incluso desde sus títulos, preguntas en torno a la raza. Por un lado, *Corazón mestizo. El delirio de Cuba* de Pedro Juan Gutiérrez trae como interrogante la actualidad y pertinencia del concepto de mestizaje como definidor de la nacionalidad en pleno contexto de globalización y de supuesta desintegración de las identidades fijas y compactas que caracterizan al pensamiento moderno. Por el otro, *La catedral de los negros* de Marcial Gala compone una incómoda definición con la cual parecen ser despertados antiguos fantasmas que se creían extintos en la isla. De este modo, nos interesa indagar sobre las huellas y señales que cada una de las narrativas despliega en torno al tema teniendo en cuenta, por un lado, las peculiaridades de la historia del racismo y el debate racial en Cuba; por otro, la particular actualización y enfoque de la problemática en cada una de ellas.

KEYWORDS: Race; Miscegenation; Cuban literature; Marcial Gala; Pedro Juan Gutiérrez

Abstract: This article proposes the analysis of two works of recent Cuban literature as a reflexive exercise on racial issues. Both, published in the first decades of the 21st century, coincide in installing, since their titles, questions about the race. On the one hand, *Corazón mestizo. El delirio de Cuba* by Pedro Juan Gutiérrez brings the concept of miscegenation as a definition of nationality in the context of globalization and the supposed disintegration of the fixed and compact identities that have been designing the modern thought. On the other hand, Marcial Gala's *Catedral de los negros* composes an uncomfortable definition with which old ghosts that were supposed to be extinct on the island seem to be awakened. In this way, we are interested in inquiring about the traces and signs that those narratives display around the racial subject, considering the peculiarities of the history of racism and racial debate in Cuba; and also the peculiarity of each book.

Reconocer la inexistencia de razas como criterio natural puede llevarnos a desconsiderar la discusión racial como un debate apropiado para cuestionar y abordar los conflictos, desigualdades e injusticias que atraviesan a las sociedades contemporáneas y a sus discursividades. Sin embargo, cierta dimensión *fantasmagórica* que acarrea la raza como concepto no anula la dimensión real y los efectos materiales que ha producido en tanto operación imaginaria a lo largo y a lo ancho de la historia mundial. Siguiendo a Mbembe (2016), podemos afirmar que la raza es una figura de lo real poderosa, pero a la vez versátil e inestable, que funciona como armazón de una red compleja de saberes, discursos y prácticas que configuran y sostienen la lógica colonial. La literatura no escapa a esta perversa maquinaria simbólico-material y muchas veces se torna pieza fundamental de su engranaje discursivo.

Particularmente en Cuba, Roberto Zurbarano (2006) ha llamado la atención sobre la invisibilización, marginación y distorsión de las problemáticas raciales en el campo literario nacional durante el siglo XX e, incluso, en años más recientes. El autor reconoce la existencia de un “muro de contención” (112) que ha impedido una reflexión crítica sobre el asunto. Este se sostendría en tres modalidades de evasión: 1) la negación de la complejidad racial y la invisibilización de los sujetos negros, sus acciones, posiciones y aportes; 2) una producción teórica, crítica e historiográfica que se ocupó de distorsionar las problemáticas bajo presupuestos racistas; y 3) la carencia de debates y reflexiones teóricas sobre conceptos y problemas en torno al tema racial, así como la emergencia, en los últimos años, de lo que el autor denomina un “sutil neorracismo” (112). En coincidencia con esta reflexión, Uxó González

(2010a, 2010b, 2013) ofrece análisis globales sobre el problema de la representación del negro en la literatura cubana, y defiende que la tendencia en la literatura más reciente sería la reproducción de esquemas heredados. Esto es la relegación de los personajes negros a roles secundarios o casi nulos, así como la reproducción acrítica de ciertos estigmas y estereotipos que recaen sobre esta parcela de la población cubana. El rastreo y análisis realizados por Uxó González (2010a, 2010b, 2013) revelan, por ejemplo, la ausencia de personajes afrocubanos protagonistas en las narrativas producidas tanto por la generación conocida como Los Novísimos como en generaciones más jóvenes. Este resulta un fenómeno llamativo teniendo en cuenta el carácter renovador que ofrecía la literatura de estos jóvenes escritores durante el Periodo Especial, quienes traían fuertes cuestionamientos tanto temáticos como estéticos a las letras cubanas. Asimismo, aunque el autor reconoce la aparición de algunas pocas producciones a partir del 2000 con una explícita preocupación por la problemática racial desde un punto de vista afrocubano, estas sólo parecen constituir un tímido gesto innovador con respecto a la década anterior.

Teniendo en cuenta este panorama, nuestro artículo propone la lectura de dos obras de la literatura cubana reciente como un ejercicio reflexivo en torno a la problemática racial. Ambas, publicadas en las primeras décadas del nuevo siglo, coinciden en instalar, incluso desde sus títulos, preguntas en torno a la raza. Por un lado, *Corazón mestizo. El delirio de Cuba* de Pedro Juan Gutiérrez (2007) trae como interrogante la actualidad y pertinencia del concepto de mestizaje como definidor de la nacionalidad en pleno contexto de globalización y de supuesta desintegración de las identidades

fijas y compactas que caracterizaron al pensamiento moderno. Por el otro, *La catedral de los negros* de Marcial Gala (2012) compone una incómoda definición con la cual parecen ser despertados antiguos fantasmas que se creían extintos en la isla. De este modo, nos interesa indagar sobre las huellas y señales que cada una de las narrativas despliega en torno al tema teniendo en cuenta, por un lado, las peculiaridades de la historia del racismo y el debate racial en Cuba; por otro, la particular actualización y enfoque de la problemática en cada una de ellas.

1. MESTIZAJE, METÁFORA INAGOTABLE

Corazón mestizo. El delirio de Cuba de Pedro Juan Gutiérrez fue lanzada en 2007 por Editorial Planeta y es catalogada en la página oficial del escritor, junto con *Vivir en el espacio*, como una de sus obras de “no-ficción” (Gutiérrez, sitio oficial). Siguiendo las indicaciones del prólogo, esta debería leerse como una crónica o un relato de viaje que expone el recorrido que el propio autor realizó por Cuba en el año 2006 con el objetivo de retomar una práctica abandonada desde que dejó su oficio de periodista, aunque esta vez con la posibilidad de dejarse “llevar por el azar, sin programa alguno” (2007, 8). De este modo, Gutiérrez anticipa que el libro es una colección de “apuntes de un viaje múltiple y simultáneo: por dentro de Cuba y, al mismo tiempo, por el interior de [su] gente y de [sí] mismo” (2007, 7). Aunque el tono despreocupado configurado por el narrador sugiera una invitación desinteresada por la isla, otra línea de abordaje es posible, aquella que

ponga atención en lo que el título deja deslizar como problema. Gutiérrez coloca una vez más en el tapete del mundo literario la noción – recurrente y problemática – de mestizaje y, en esta elección, entendemos, existe una toma de posición particular en torno al debate racial.

Todavía en el prólogo, llama la atención que no se aluda directamente a lo que se puede suponer el principal tema de la narrativa, es decir, la propuesta de una definición de lo nacional como mestizo. Como contraparte, advertimos un esfuerzo del narrador por definir su práctica. La experiencia de la escritura, se presenta como una tarea – en el sentido del *deber ser* – agotadora, al mismo tiempo que como un impulso incontrolable y, por lo tanto, “inevitable” (10). Pero más aún, este doble sentido de la escritura, como mandato y como impulso involuntario, es configurada como una experiencia angustiante para el narrador: “¡Qué horror! Nadie imagina qué doloroso es descubrir siempre, una y otra vez, el lado oculto y salvaje de sí mismo y de la gente que me rodea. Pero todo indica que seguiré así hasta el final. Con el látigo, flagelándome, libro tras libro” (Gutiérrez, 2007, 10).

De este modo, por un lado, se advierte como estrategia la exaltación de una figura de escritor sacrificada y portadora de una facultad diferencial, basada en su capacidad de revelar las verdades ocultas o inconfesables de la sociedad. Sin embargo, por otro, queda irresuelta la conexión que existe entre esta presentación con lo que, a priori, se anticipa como el tema principal de la obra. ¿O debemos leer la afirmación del vínculo entre nación y mestizaje como la revelación o el desocultamiento de -parafraseando a Gutiérrez- algún tipo de perversión, secreto o lujuria inconfesable (2009, 10)?

En la historia del pensamiento latinoamericano y caribeño – con diferentes matices, denominaciones y desdoblamientos –, la idea del mestizaje puede rastrearse como un emergente insistente. Desde Martí, pasando por escritores como Guillén o Arguedas; intelectuales como Ortiz, Cornejo Polar o Rama; o bien pensadoras como Rivera Cusicanqui o Anzaldúa – y aquí estamos ampliando el ámbito de las reflexiones si acordamos en que lo ch’ixi y lo chicano, respectivamente, no pueden tan fácilmente asociarse a lo latinoamericano –; entre muchos otros, han colocado el tema del mestizaje en el centro de sus reflexiones. A la luz de los extensos debates que aún hoy continúan dándose en torno a este concepto problemático (Wade, 2003; Bueno, 2012; Romay, 2014); la insinuación de Gutiérrez resulta, al menos, llamativa.

A lo largo del relato analizado, encontramos pocos momentos donde se aluda directamente al mestizaje. Sin embargo, en un pasaje del capítulo cuatro, el narrador deja plasmado, en un desarrollo muy explícito, su concepción en torno al tema. En este pequeño fragmento, partiendo de una argumentación de carácter histórico, se propone una definición racial determinante de la cubanidad. Según Gutiérrez, es la economía azucarera la que forjó la matriz “étnica” nacional al introducir la población negra en la isla: “Los esclavos africanos fueron traídos a Cuba – y a otras zonas del Caribe y Brasil – a partir del siglo XVI porque es un trabajo tan brutal que personas muy fuertes y resistentes pueden hacerlo” (2007, 59). Y el narrador insiste: “Ese mestizaje entre africanos superseleccionados y europeos define toda la cultura cubana. Somos mestizos de sangre y de espíritu. Y eso es una posición ante la vida” (2007, 59). De este modo, en la explicación de

lo que para él constituye la mezcla fundamental de la nación, se omiten las violencias que estos procesos suponen, desde el desarraigo cultural que implicó la esclavización hasta las violaciones ejercidas por hombres blancos y sufridas por mujeres negras como una de las principales causas de la mezcla interracial, así como la reproducción del estereotipo que asocia la fuerza física con un grupo humano determinado.

Por otra parte, no es una elección insólita ni mucho menos casual la de asociar lo mestizo a lo nacional. En realidad, podríamos decir que se trata de todo lo contrario. Existe una amplia tradición que sostiene esta alianza en América Latina y el Caribe. En el ámbito de la literatura, es ineludible la figura de Cornejo Polar (2002) que ya nos advertía sobre los riesgos que implicaba el uso de ciertas categorías extrapoladas de otras áreas de conocimiento y, en particular, sobre el uso de la categoría de mestizaje. Al autor le preocupaba el carácter falsificador de esta noción en la medida en que ofrece “imágenes armónicas de lo que obviamente es desgajado y beligerante, proponiendo figuraciones que en el fondo sólo son pertinentes a quienes conviene imaginar nuestras sociedades como tersos y nada conflictivos espacios de convivencia” (2002, 867). En una línea similar, Raúl Bueno (2012) se ocupa del tema acusando de “genocidio virtual” a un tipo de utilización que se ha hecho del concepto para proponer una solución al problema del indio, principalmente, pero también extensible al del negro en América Latina. Esta opción constituye, para él, una solución maligna, aunque revestida de benignidad que consiste en “eliminar las razas reputadas de inferiores mediante su absorción sistemática por un mestizaje que las cubra y suplante” (2012, 142)

Como adelantamos, estas reflexiones no han sido ajenas a las preocupaciones de los intelectuales cubanos. En un estudio reciente, por ejemplo, Zuleica Romay (2014) alerta sobre el uso amortiguador de figuras como las del mulato y del mestizo en el contexto iberoamericano en la medida en que “el discurso del mestizaje también fue un modo de racionalizar y asimilar míticamente la subalternidad racial y cultural” (61). Sin embargo, para la autora, Cuba cuenta con una particularidad. La fuerte visibilización política de negros y mulatos en el tardío proceso de independencia ligado, además, a la lucha abolicionista, impidió la emergencia de un discurso aplanador de las diferencias y los conflictos raciales como resultó ser el del mestizaje en la mayoría de los países del continente. Por el contrario, en la isla, las representaciones de lo nacional “no requirieron construirse en torno a un híbrido equilibrador de colores y culturas. La gesta independentista (...) cimentó lo cubano en el sentimiento nacionalista y anticolonial, redujo brechas clasistas y dibujó jerarquías no necesariamente asociadas al color” (64) En el caso cubano, “el ideal de igualdad racial se incorporó al discurso legendario de la sociedad como mito tranquilizador” (64).

Teniendo en cuenta estas particularidades del caso cubano, resulta difícil concluir fácilmente que Gutiérrez se alinea tan sólo a una tradición de larga data al proponer una relación indisoluble entre lo nacional y lo mestizo. Sin embargo, resulta evidente que una definición tan armoniosa y poco problemática de mestizaje como la que pudimos reconocer en la propuesta de Gutiérrez es la que le permite al narrador autoafirmarse y reconocerse como representante de un ser nacional característico:

Yo soy mestizo, de sangre, de cultura, de sicología, de espíritu (...) Dentro de mí suenan al mismo tiempo Beethoven y los tambores yorubá, Hemingway, Kafka y los relatos orales que me hacía mi abuelo de las islas Canarias y una negra vieja que fue esclava en aquella finca de Pinar del Río y siempre se refería a espíritus y muertos africanos ancestrales.

Ser mestizo es vivir en el caos y la alucinación de esa mezcla fascinante que acabo de esbozar. Quizá por eso los cubanos siempre somos delirantes (2007, 60)

Como esta cita permite entrever, el supuesto equilibrio otorgado por la simultaneidad de elementos que conviven en un mismo cuerpo comienza a desgajarse cuando advertimos qué elementos se destacan de las dos “razas” que componen la “delirante” mezcla cubana. La precisión de nombres de una cultura blanca prestigiosa contrasta con el anonimato e imprecisión de los representantes de la cultura negra, que sólo cuentan con una referencia común: el tambor y la religión (si tomamos lo “yorubá” en su sentido restringido). Al mismo tiempo, aunque ambos sean rescatados por su aporte oral, otras desigualdades se deslizan en el contrapunto entre la declaración de un vínculo familiar (el abuelo español) y la alusión a una mujer anónima que sólo existe como fuente de historias de antepasados que no son propios (la negra vieja que cuenta con un pasado de esclavización). Pero, además, la armonía de esta afirmación comienza a fracturarse cuando a lo largo del texto el propio narrador debe admitir, por ejemplo, que está en un “... país machista, racista, verticalista y autoritario” (2007, 94); o cuando a pesar de no “querer enjuiciar ni juzgar” (60) él mismo deja en evidencia sus propias valoraciones que esconden matrices de jerarquías sociales y, por

qué no raciales, si pensamos en la distribución histórica de los cuerpos, los saberes y culturas. Por ejemplo, cuando en uno de sus viajes, el narrador, un escuchador de música clásica, ve perturbada su tranquilidad con una de las músicas más populares de la isla: "... pone reguetón a todo volumen. Es insoportable. La necesidad del ruido, necesitan entorpecer la mente. El sol apenas ha salido y ya me rompen los tímpanos con esa música repetitiva y absurda" (67). De igual manera, esto ocurre cuando manifiesta su empatía con la travesti Babi que visita en Guanabacoa: "Es un barrio de los arrabales. Todos los barrios son así. Reguetón sobre todo. Babi se disculpa, un poco apenada tal vez de vivir en un lugar demasiado vulgar" (166).

El mestizaje cubano se presenta con mayor claridad en la obra cuando se habla de sincretismo religioso. Varios pasajes están destinados a remarcar este tipo de relación advirtiendo las equivalencias existentes entre santos o personajes bíblicos y orixas: San Lázaro y Babalú Ayé (85), Francisco de Asís y Orula (95), la Virgen negra o Virgen de Regla y Yemayá (153-154). Sin embargo, la mezcla se torna menos homogénea cuando en boca del narrador o de alguno de los personajes nos encontramos frente a concepciones claramente sexualizadas sobre la raza, con expresiones del tipo: "son dos negras hermosas", "te quedaste bobo con esa mulatica", "dando mordiditas en los pezones de las mulatas sabrosas" (132), "era un indio negro, más bien feo, musculoso, pero con un aparato descomunal. Le colgaba hasta la rodilla" (150). Esto acontece incluso cuando se destacan atributos intelectuales del sujeto en cuestión: "Es una negra grande, saludable y sonriente, avispada y despierta. Con pechos voluminosos" (21). En ocasiones, el elemento racial

emerge como criterio de valoración y de acción en determinadas situaciones, aunque sean cuestionadas: “Y a ustedes les gustan las negras. ¡Están del carajo! / - No jodas Anselmo. Vas a ponerte con ese racismo a estas alturas?” (66); y otras veces resulta el elemento ineludible de una anécdota: “si eras negro, no te dejaban entrar. Sólo aceptaban a blancos, bien vestidos, que se pusiera de manifiesto a simple vista que eran personas ‘decentes y correctas’. Al parecer nosotros cumplíamos los requisitos” (106)”. La desigualdad y la diferencia racial aparecen una y otra vez minando la supuesta armonía del mestizaje cubano.

En relación con este punto, resulta válido recuperar la clasificación realizada por Roberto Zurbarano (2006) para entender los diferentes modos de asumir la problemática racial en el campo literario cubano. Como vimos, para el autor, se ha conformado un “muro triangular” de contención donde “los temas raciales quedaron aprisionados en el silencio, en las letras cubanas, durante todo un siglo” (112). Es importante considerar que esta mirada se vincula, sin dudas, con la configuración de un particular imaginario nacional en la isla. Las especificidades de la historia cubana ofrecen un escenario diferencial en torno a la problemática racial. Como señalamos con Romay (2014), la idea de nación cubana se construyó a partir de un efectivo “mito de la igualdad racial” que disimuló la continuidad de las relaciones coloniales sobre todo en el periodo republicano (1902-1959). Por ello, aunque uno de los más significativos quiebres en materia racial así como en otros planos de la vida social llegaría a Cuba sólo en 1959, con este no se lograría desarticular completamente las representaciones y

estructuras racistas tan enquistadas en el imaginario nacional. De este modo, a pesar de los innegables avances que han existido en materia de políticas de Estado contra el racismo señalados por numerosos estudiosos (como Romay, 2014; Feraduy Espino, 2015; Fernández Robaina, 2009 y 2012; Zurbano, 2015 etc.), “la plena igualdad racial no ha sido aún establecida” (Romay, 2014, 236). Por el contrario, y ahora convertido en un tema tabú por su supuesta superación, persiste una dimensión subjetiva del racismo que continúa actuando como factor de relegación social de ciertos sectores de la población (Romay, 2014, 269).

En este sentido, creemos que el relato de Gutiérrez despliega un juego zigzagueante entre los puntos de muro contenedor descrito por Zurbano (2006). Esto en la medida en que se presenta como una narrativa que va de un lado al otro entre la exposición de una intencionalidad supuestamente desprejuiciada que ingresa en el debate ignorando las diferencias y disputas constitutivas de la sociedad cubana, la construcción de un relato que hace uso de la reproducción y banalización de estereotipos racistas, y la limitada exploración de las bases ideológicas y epistemológicas que sustentan estas posiciones conflictivas. Pero, por otro lado, advertimos, en la elección de esta temática como eje de su narración, un uso estratégico de un debate silenciado que le permite colocarse como portador de un saber diferencial. Este lugar no sólo lo habilitará a autolegitimarse aliándose con una tradición bien distinguida de intelectuales (entre ellos, Ortiz y Carpentier) como, una y otra vez, exaltar su propio lugar de enunciador, como aquel capaz de revelar los aspectos más secretos de la sociedad cubana.

2. UNA CATEDRAL EN PUNTA GÓTICA

La obra de Marcial Gala (2015), en contrapunto con el diagnóstico realizado por Zurbano (2006), y alejada de la narrativa autorreferencial de Gutiérrez (2007), ofrece un camino alternativo para nuestro análisis. Se trata de una propuesta literaria en la que voces diversas, la mayoría marcadas por su negritud, se entrelazan para construir un escenario disonante y problematizador ante la pretendida homogeneidad exaltada por el discurso nacional hegemónico.

La palabra “catedral”, proviene del latín *cathedra*, término que hace referencia al sillón utilizado por el obispo en los oficios litúrgicos. En una especie de relación sinecdóquica, el nombre del edificio como un todo coincide con el nombre de ese lugar jerárquico que representa el sillón, aquel donde el cuerpo portador de la palabra autorizada reposará. Este asiento es el lugar desde donde el obispo ejerce el poder de la palabra o, dicho de otro modo, donde su lugar de habla privilegiado encuentra su máxima expresión simbólica y material. La palabra proferida desde ese espacio se torna sagrada e irreprochable, por lo tanto, unívoca. El uso del término se ha extendido al ámbito universitario haciendo referencia a la silla del profesor, portador de un saber que lo distingue y le permite ocupar un lugar de privilegio y reconocimiento en el ámbito académico; así como, en un sentido ampliado, la palabra también puede usarse para expresar el carácter emblemático de un lugar o institución. Por su parte, *La catedral de los negros* es el nombre elegido para un libro que nada tiene de unívoco y unilateral. Por el contrario, en la catedral de Gala no hay una voz única y principal que conduzca a los

lectores, sino un conjunto de relatos y múltiples narradores que se entrelazan, completan, dialogan o simplemente se yuxtaponen contribuyendo a la construcción de una historia que los personajes comparten: los sucesos que devienen de la llegada de la familia Stuart al barrio cienfueguero de Punta Gotica y del proyecto frustrado de la construcción de una catedral que tiene como líder e ideador a Arturo, el padre de esta familia.

Incluso si dejáramos de lado las relaciones etimológicas y pensáramos en el término catedral en su sentido más llano y literal, como iglesia principal de una ciudad, distinguida como tal por ser sede de líder religioso de una comunidad de fieles (más precisamente del obispo como máxima autoridad religiosa de un territorio), la novela de Gala genera con su título un primer movimiento perturbador. ¿Por qué la catedral es “de los negros”? ¿qué la distingue de otras catedrales (¿de blancos)? ¿quiénes son esos negros que (¿“tienen”?, ¿“ocupan”?, ¿“visitan”?) esa catedral? Manzoni (2015) también entiende que el gesto desacralizador de la novela comienza desde su título en la medida en que “la narración coloca al lector frente a disyuntivas inesperadas y crea esa cierta forma de inestabilidad sobre la que se articula ejemplarmente la poética del asombro” (13). En cuanto al título, la autora se pregunta: “Ese ‘de’ ¿sería signo de origen, posesión, de pertenencia? O, de manera algo inesperada ¿un retorno a las prácticas teóricamente ya superadas de la segregación racial?” (13)

Como podemos ver, la noción “catedral” entra en fricción con el complemento calificativo que lo acompaña. En contraposición a la solemnidad y contundencia del primer término, el sintagma que tiene como núcleo la

palabra “negro” genera incomodidad y desconcierto. Esto se debe a que, como explica Mbembe (2016), dicha noción “no designa a simple vista una realidad significante, sino un yacimiento o, mejor dicho, una ganga compuesta de tonterías y de fantasías con las que fue revestida la gente de origen africano mucho antes de que cayera en las redes del capitalismo emergente de los siglos XV y XVI” (Mbembe, 2016, 84). Dicho reservorio de fantasías se ha convertido en un envoltorio que sustituye “el ser, la vida, el trabajo y el lenguaje del negro” (85). Por esto mismo, ese negro no es un “en sí” perfectamente identificable, sino aquel sujeto que ha sido envuelto por esta cáscara que lo cosifica y lo escinde su propia humanidad. Si durante el primer capitalismo fue el hombre de origen africano el que sufrió esta sustitución, a lo largo de la historia y hasta los días actuales el destinatario de dicha transformación ha ido variando, así como el procedimiento se ha ido actualizando siempre en función de las necesidades del sistema capitalista mundial. Por ello, para Mbembe, el debate en torno al problema racial no es un asunto del pasado sino “un imperativo fundamental para el tiempo presente y un ejercicio vital hacia un futuro que está por construirse” (Kabalin Campos, 2016).

Creemos que *La Catedral de los Negros* logra intervenir en este debate llamando la atención sobre la vigencia del problema de la raza y particularmente del negro como sujeto marginalizado en la Cuba actual. A partir de la exploración del lenguaje, la recuperación de una serie de estereotipos, la configuración de relaciones y espacios atravesados por factores raciales, la obra de Gala evidencia una discursividad social cargada de racismo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta el contexto particular de esta intervención. *La Catedral de los Negros* fue publicada por primera vez en 2012 por la Editorial Letras Cubanas luego de haber obtenido el Premio Alejo Carpentier en el rubro novela. Dicha premiación no sólo habla de la calidad literaria del libro, sino, probablemente también, de un contexto más favorable para la discusión de temáticas raciales. Como explica De la Fuente, usando como intertexto al poema “Balada de los dos abuelos” de Guillén: “... Taita Facundo se ha hartado de callar. Uno de los efectos inesperados del Período Especial, con sus desigualdades sociales crecientes y su racismo resurgente, es que convirtió a la raza en un tema inevitable” (De la Fuente, 2009, 41). De esta manera, el autor considera que desde mediados de los 90 es posible advertir el surgimiento de un “movimiento afrocubano” conformado por un “grupo creciente de intelectuales, artistas, literatos, ensayistas, cineastas, académicos y activistas [que] ha venido denunciando la existencia de imaginarios y prácticas racistas en Cuba y la necesidad de enfrentarlos” (De la Fuente, 2009, 42).

Cabe recordar que uno de los objetivos fundamentales del proyecto revolucionario cubano fue la erradicación del racismo. Este afán llevó a su principal líder, Fidel Castro, a manifestarse en contra de este tipo de discriminación en numerosas oportunidades durante los primeros años de la Revolución (Castro Ruz, 1959a, 1959b, 1960) e, incluso, a proclamar la supresión de “la discriminación por motivo de raza o sexo” (Castro Ruz, 1962) como una de sus principales victorias. El discurso nacionalista que emergía y se consolidaba por aquellos años sostuvo un nosotros integrador

que quería dejar atrás, de un momento para el otro, el pasado esclavista y racista que marcaba la historia de la isla.

A pesar de las eufóricas y bien intencionadas afirmaciones de Fidel Castro en ese entonces, son otras las realidades que autores más contemporáneos vienen a mostrarnos hace algún tiempo con relación a la situación actual del problema racial en el país caribeño. Fowler (2001 y 2009), F. Robaina (2009 y 2012), Zurbano (2006 y 2015), Romay (2014), entre otros, son algunos de los intelectuales cubanos que, en las últimas décadas, sin desconocer el esfuerzo antirracista de la Revolución y los logros alcanzados en este sentido, apuntan dichas acciones como insuficientes para un problema de tamaño complejidad como lo es el vinculado al prejuicio y la discriminación racial. Asimismo, los autores coinciden en reconocer cierto manto de silencio que se fue desarrollando a lo largo de las décadas subsiguientes a la Revolución. El proyecto de una Cuba antirracista se transformó en la idea de una Cuba sin racismo que actuó como una especie de carcasa tranquilizadora ante la irresolución de un conflicto más profundo y que, lejos de desaparecer, ha continuado enquistado en el seno de la sociedad cubana. Como explica Fowler: "...ni las medidas antirracistas tomadas desde el triunfo mismo de la Revolución, ni la existencia de un marco constitucional al efecto, han sido suficientes para eliminar una convicción y una práctica con hondas raíces en la historia y tradiciones culturales del país" (Fowler, 2009, 84).

Como dijimos, en el trabajo de Gala son, en su mayoría, personajes negros los que asumen la voz de la narración proponiendo un doble quiebre desde allí: en primer lugar, la estrategia de la narrativa coral propone una

alternativa a los discursos autoritarios caracterizados por admitir una única versión de la historia relatada (el discurso religioso, la historiografía oficial, las narrativas realistas con narradores omnipresentes, son algunos de ellos) al apelar a una discursividad plural que no requiere mediación de un narrador intérprete. Pero, sobre todo, se trata de una novela que deja en evidencia las fisuras del discurso utopista al configurar ficcionalmente la posibilidad de un relato asumido por las voces preteridas y silenciadas de la historia.

Los relatos testimoniales de los personajes permitirán reconstruir una historia compartida, que, como adelantamos, tiene como eje principal el paso de los Stuart por Punta Gotica, un barrio pobre de la ciudad de Cienfuegos. Con su cuartería y su mala fama (Gala, 2015, 33, 36, 47, 74, 115), éste será presentado como contraparte de la turística Punta Gorda considerada, como lo señala el único personaje proveniente de este barrio, “con mucho la mejor zona residencial de la ciudad” (164). Ambos enclaves urbanos se establecen en dos puntos opuestos de El Prado, una de las avenidas principales de la ciudad. La distancia geográfica que separa a los barrios tendrá un correlato simbólico en la narrativa de Gala al trasladar la dicotomía norte/sur a una oposición de clase y raza entre sus habitantes. Por ello, en la novela, Punta Gorda no será convocada por su hermoso malecón o su imponente arquitectura de estilo francés, sino por la distancia que los habitantes de Punta Gotica establecen con su población: esos “meros blancos” que lo resuelven todo con dinero (42) y esas “blancas buenas” que vale la pena mirar (79). La narración convoca las voces de los olvidados, desplazando la atención de los lectores a los márgenes de la ciudad. La desconocida Punta Gotica, ese “barrio de

negros olvidados y de blancos desamparados” (75), se vuelve, así, centro de atención y lugar de enunciación privilegiado de la novela.

Por ello, no sólo llama la atención la insistente calificación de los personajes entre sí a partir de aspectos fenotípicos y, sobre todo, apelando a distinciones que refieren al color de la piel, sino, además, el modo en el que estas categorizaciones funcionan en el marco de las relaciones específicas que la narrativa configura.

Algunas elucubraciones de personajes negros revelan, por ejemplo, la normalización de un sustrato racista en el marco de las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera de la isla: “Odia a los negros’, pensé” (161), “Será homosexual, o no le gusta la gente de su raza, pensaba yo” (171). Los personajes, exponen en sus relatos el modo en el que evaluaron comportamientos ajenos, en principio, hostiles o de rechazo hacia el grupo racial al que ellos pertenecen. Aunque luego no sean convalidadas por las acciones de los sujetos en cuestión, los testimonios ponen de manifiesto el funcionamiento de un pensamiento racial que no causa extrañamiento y que, por lo tanto, es factible en el marco de relaciones en el que estos se inscriben. En otras palabras, la sospecha racista puede leerse como la verificación de la existencia de un contexto de discriminación en vigencia que no se circunscribe al dominio geográfico de la ciudad. De hecho, no faltan pasajes que evidencian este marco de discriminación estructural. Entre ellos, recordemos el rechazo explícito de un personaje blanco ante la posibilidad de establecer una relación sexual interracial (59), la sádica alegría de un “jaba’o (...) que pasa por blanco” cuando recibe el encargo de

golpear a un negro (159-160) o incluso la violenta defensa de un personaje negro obsesionado con mujeres blancas ante un episodio de xenofobia y discriminación racial en una ciudad europea (113).

Es que lejos de ofrecer estructuras dicotómicas y simplificadoras, La obra de Gala apela a una lectura atenta sobre las contradicciones y complejidades que atraviesan y configuran las realidades de los miembros de esta pequeña comunidad que, como lo expresa uno de sus personajes, parece estar predestinada a la marginalidad y al mal:

En realidad éramos unos inocentes, aunque ya desde entonces no teníamos futuro. EL QUE CAE EN ESTE BARRIO NO SALE, había puesto alguien en la pared de una casa, y es que el barrio estaba malo, pero malo de verdad. Uno nace negro y ya está embarcado, imagínate si además tiene que vivir en la cuartería de un barrio así; y yo soy universitario, psicólogo, e incluso tengo un máster en dirección de empresas, no era para que estuviera tan jodido. Pero con cuatrocientos pesos de sueldo, sin estimulación en divisas, ¿qué se puede inventar?” (36-37)

Como esta cita deja al descubierto, el aspecto racial, en la novela de Gala, encuentra espacios de intersección con otros marcadores (como los de clase, género, orientación sexual, etc.) que complejizan y diversifican las trayectorias de marginalidad que definen a los personajes. En este caso, la posibilidad de acceder a una formación superior no resulta suficiente para sortear ni las dificultades económicas, ni las estigmatizaciones vinculadas con el color de la piel y la pertenencia a un barrio marginal.

De este modo, la inscripción urbana recuperada a modo de sentencia de una de las paredes del barrio resuena en las demás voces que componen el

relato coral. Ya sea en tensión, disputa, condescendencia o resignación, los habitantes del barrio establecen una particular relación con ese marco de condiciones que parece condenarlos a repetir estructuras pasadas.

3. A MODO DE CIERRE

Como hemos podido observar, ambas propuestas literarias, de manera más o menos explícita, convocan y se posicionan frente a las derivas materiales y simbólicas de una particular distribución, clasificación y jerarquización histórica de los cuerpos en el espacio nacional cubano. Mientras que en una la recuperación y la actualización del discurso del mestizaje resulta una estrategia pertinente para la afirmación e identificación nacional, la otra explora un sustrato discursivo que evidencia el funcionamiento de un imaginario racial, que sigue subalternizando y estigmatizando los cuerpos marcados por su negritud.

En gran medida, *Corazón Mestizo* continúa reproduciendo lógicas racistas de antaño. El estilo despojado que caracteriza a la escritura de Gutiérrez, si bien resulta perturbador en muchos aspectos, parece incapaz de escapar a las artimañas del discurso moderno. En la obra, la mezcla como estrategia identitaria puede ser leída como una elección apropiada para quien ocupa un lugar de privilegio y, por lo tanto, no precisa enfrentar las disparidades que caracterizan a una sociedad que no ha podido superar su racismo estructural.

Por su parte, *La Catedral de los negros* configura un mundo ficcional que pone de manifiesto el funcionamiento de una lógica racial que determina

prácticas, valores, sentidos y relaciones. En esta organización, los sujetos están atravesados por una serie de asimetrías que resquebraja la posibilidad de acudir al mito del mestizaje como metáfora del ser nacional y evidencia las heridas de un aspecto inconcluso de la Revolución.

En este sentido, creemos que la aproximación crítica a estas obras literarias no sólo nos ha permitido evidenciar la actualidad de un debate que por muchos años se creyó concluido, sino también reconocer su activa participación en él a través de posiciones y estrategias diferenciadas. Será necesario, para dar continuidad a este ejercicio crítico, seguir indagando en torno al lugar que ocupan los discursos literarios en la dinámica social para entender de qué manera estos colaboran hoy para reforzar o tensionar las perspectivas dominantes en torno al problema racial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno, Raúl. “Genocidios virtuales. Mestizaje y modernización”. In: *Promesa y descontento de la modernidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2012, 139-154.

Castro Ruz, Fidel “Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, Primer ministro del gobierno revolucionario, en el Palacio Presidencial, el 22 de marzo de 1959”. 1959a. In: Portal Cuba. Disponible en: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1959/esp/f220359e.html>>. Acceso el 30 de mayo de 2019.

Castro Ruz, Fidel. “Discurso pronunciado por el comandante Fidel Castro Ruz, Primer ministro del gobierno revolucionario, en Guines, el 29 de marzo de 1959”. 1959b. In: Portal Cuba. Disponible en: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1959/esp/f290359e.html>>. Acceso el 30 de mayo de 2019.

- Castro Ruz, Fidel. “Primera Declaración de La Habana”, 2 de Septiembre de 1960. In: Portal Cuba. Disponible en: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f020960e.html>>. Acceso el 30 de mayo de 2019.
- Castro Ruz, Fidel. “Segunda Declaración de La Habana”, 4 de Febrero de 1962. In: Portal Cuba. Disponible en: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f040262e.html>>. Acceso el 30 de mayo de 2019.
- Cornejo Polar, Antonio. “Mestizajes e hibridez: los riesgos de las metáforas. Apuntes”. In: *Revista Iberoamericana*, Vol. LXVIII, No. 200, Julio-Septiembre 2002, 867-870.
- De la Fuente, Alejandro. “Buscando a Taita Facundo”. In: *Encuentro de la Cultura Cubana*, 53/54, verano/otoño, 2009, 41-43.
- Feraduy Espino, Heriberto (org.). ¿Racismo en Cuba? La Habana: Ed. de Ciencias Sociales, 2015.
- Fernández Robaina, Tomás. “Un balance necesario. La lucha contra la discriminación en Cuba de 1959 al 2009”. In: *Encuentro de la Cultura Cubana*, 53/54, verano/otoño, 2009, 57-63.
- Fernández Robaina, Tomás. *El negro en Cuba: Colonia, República, Revolución*. La Habana: Ediciones cubanas, Artex., 2012.
- Fowler, Víctor. *Historias del cuerpo*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2001.
- Fowler, Víctor. “Contra el argumento racista”. In: *Encuentro de la Cultura Cubana*, 53/54, verano/otoño, 2009, 82-116.
- Gala, Marcial. *La catedral de los negros*. Buenos Aires: Corregidor, 2015.
- Gutiérrez, Pedro Juan. *Corazón mestizo. El delirio de Cuba*. Barcelona: Ed. Planeta, 2007.
- Gutiérrez, Pedro Juan. Sitio oficial: <http://www.pedrojuanguierrez.com/Libros_Prosa.htm>. Acceso el 30 de mayo de 2019.
- Kabalin Campos, Julieta. “Peligros y esperanzas del mundo actual”. In: *Recial. Revista del CIFYH*. Área Letras. Vol. 7 Núm. 10, 2016, 252-254. Disponible

en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/15354>. Acceso el 4 de enero de 2019.

Manzoni, Celina. “Destinos cruzados en la Cuba del siglo XXI. La Catedral de los Negros de Marcial Gala”. In: *La catedral de los negros*. Buenos Aires: Corregidor, 2015, 7-25.

Mbembe, Achille. *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones, 2016.

Romay, Zuleica. *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014

Uxó González, Carlos. *Representaciones del personaje del negro en la literatura cubana. Una perspectiva desde los estudios subalternos*. Madrid: Editorial Verbum, 2010a

Uxó González, Carlos. “Los Novísimos cubanos: primera generación de escritores nacidos en la Revolución”. In: *Letras Hispanas. Revista de literatura y de cultura*, Vol.7, Núm. 1, 2010b. 186-198.

Uxó González, Carlos. “Personajes afrocubanos en la narrativa cubana del nuevo milenio 2000-2009”. In: *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXIX, Núm. 243, Abril-Junio, 2013, 577-591.

Wade, Peter. “Repensando el mestizaje”. In: *Revista Colombiana de Antropología*. V 39, enero-diciembre, 2003, 273-296.

Zurbano, Roberto. “El triángulo invisible del siglo XX cubano: Raza, literatura y nación”. In: *Temas* no. 46, abril-junio, 2006, 111-123.

Zurbano, Roberto. “Racismo vs. Socialismo en Cuba: un conflicto fuera de lugar (apuntes sobre/contra el colonialismo interno)”. In: *Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, No. 4, abril, 2015, 11-40.

Duvidar, hesitar,
fracassar:
anotações sobre
ação e suspensão
em *Nocturno de
Chile*, de Roberto
Bolaño

Henrique Barbosa Primon

Recebido em: 5 de agosto de 2019
Aceito em: 27 de agosto de 2019

Professor e tradutor. Graduado
em engenharia civil e urbana na
Escola Politécnica da USP.
Contato: henrique.primon@
usp.br
Brasil

PALAVRAS-CHAVE:
dúvida; hesitação; fracasso;
Nocturno de Chile; Roberto
Bolaño.

Resumo: Este ensaio parte da presença da dúvida na fundação de tradições escritas, apontada em mitos e filosofias ancestrais da civilização ocidental, para então observar sua constância no romance *Nocturno de Chile* (2000), de Roberto Bolaño, enquanto motivo essencial da vida de seu narrador-personagem, o padre Urrutia/Ibacache. Suas ações e memórias, movidas pela angústia da incerteza, mostram-se, a todo momento, suspensas e paralisadas pela tensão desestabilizante da insegurança. A dúvida que imanta o personagem irradia em todo o relato e, por si própria, é o núcleo gerador da hesitação e do fracasso, outros aspectos que suspendem a narrativa do padre Urrutia. Este ensaio almeja ainda apontar a hipótese da dúvida como *topos* relevante da literatura contemporânea, sugerindo uma atenção para seu estatuto de temática fundadora do homem moderno.

KEYWORDS: doubt;
hesitation; failure; *Nocturno
de Chile*; Roberto Bolaño

Abstract: This paper takes the presence of the doubt on the foundation of written traditions, as observed within ancient myths and philosophies among western civilization, as a starting point in order to observe its ubiquity in the novel *Nocturno de Chile* (2000), by Roberto Bolaño, and also as an essential motive for the narrator's life, the priest Urrutia/Ibacache. His actions and memories, moved by the anxiety of uncertainty, are suspended and paralyzed all the time by this destabilizing tension. The doubt that informs the character radiates through the whole narrative and it is itself a corecreator of hesitation and failure, some other aspects that suspend the priest's narrative. This paper also proposes a hypothesis: the doubt as a relevant *topos* for contemporary literature, suggesting attention for its place as a foundational theme for the modern man.

E se isto é assim – disse Ivan Ilitch consigo – e eu parto da vida com a consciência de que destruí tudo o que me foi dado, se não se pode mais corrigi-lo, que fazer então?¹
(A Morte de Ivan Ilitch, Tolstoi)

I. DUVIDAR

De onde vem a dúvida? A pergunta pareceria quase infantil, não fosse a resposta também pueril que levanta. “Ora, duvidamos porque duvidamos”, dir-se-ia; ou, então, “duvidamos porque as aparências nos enganam.” Mesmo essa segunda tentativa de resposta, que parece refinar a dúvida, mostra-se apenas um truísmo. Quando muito, a asserção de que “duvidamos porque as aparências enganam” é apenas uma justificativa convencional.

Que as aparências enganam é uma antiga experiência da dúvida, remontando talvez até Parmênides, com sua distinção entre o caminho da *doxa* (opinião), que versava sobre a aparência cambiante das coisas aos sentidos, e o caminho da verdade, que buscava os atributos fixos do ser. Entretanto, a arqueologia da dúvida – como e por que ela nasce – é tema pouco abordado, pouco experimentado pelos estudos literários. Essa parca exploração do estatuto da dúvida contrasta com sua presença longínqua na tradição escrita. Nos primórdios da tradição judaico-cristã, no registro bíblico do Gênesis, a própria condição humana nasce justamente de uma dúvida primordial. A serpente, aproximando-se do jardim do paraíso, pergunta à

1 A fala é de Ivan Ilitch, protagonista da novela *A Morte de Ivan Ilitch*, ao rememorar sua vida no leito de morte. (Tolstoi, 2009, 72)

mulher, Eva, por que os frutos de uma determinada árvore não podem ser comidos. Eva responde que foram alertados por Deus que, caso comessem daquele fruto, morreriam instantaneamente. O relato prossegue:

A serpente disse então à mulher: “Não, não morrereis! Mas Deus sabe que no dia em que desse fruto comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal.” A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista e que essa árvore era desejável para adquirir discernimento. (Bíblia, 2002, 37)

Considerada “astuciosa”, a serpente sugere uma bifurcação: partindo da superfície do fenômeno, que é a observação do fruto, sua verdadeira essência pode ser tanto a letalidade determinada por Deus quanto um tipo de saber ou conhecimento, como quer fazer crer a serpente. As vias são duas: fruto é morte, segundo o Deus bíblico, ou fruto é discernimento, segundo a serpente. É a consciência dessa bifurcação – ou, nos termos de Parmênides, a existência de uma via da verdade e de outra da opinião – que instaura a possibilidade. Onde há possibilidade, deve haver escolha e, com ela, aparece a dúvida.

A serpente instiga um descolamento fatal: a aparência da árvore – “boa ao apetite e formosa à vista” – e a essência que seu fruto conteria – ou versar “no bem e no mal”, ou matar. O descolamento entre a superfície do fenômeno e a essência de sua realidade, implantado pela serpente nessa tradição, gera a possibilidade de que um fenômeno seja seu contrário, ou que seja ainda algo distinto, de outra ordem. A possibilidade, enquanto consciência da distância entre aparência e essência, é o fundamento da experiência da dúvida. É pela consciência dessa distância que Eva, no Gênesis, vê-se imersa na dúvida e,

tão logo considera essa fenda mostrada pela serpente, hesita naquilo que considerava verdade.

Em que pese a origem talvez milenar dessa condição autenticamente humana, a dúvida só seria alçada à categoria de imperativo humano ao longo da era moderna. Desde a máxima cartesiana, *cogito ergo sum*, é ela a própria fundação do ser humano contemporâneo. A dúvida fundante, entretanto, trouxe a reboque o custo, que ainda pagamos nestes fins da era moderna, de subtrair a verdade e a certeza da própria realidade. Hannah Arendt, em seu instigante e complexo *The Life of the Mind* (1978), ao discutir o *cogito* cartesiano e as consequências do pensamento, faz esta exata observação: a dúvida, consequência imediata do pensamento, desrealiza aquilo que toca:

Thinking, however, which subjects everything it gets hold of to doubt, has no such natural, matter-of-fact relation to reality. It was thought – Descartes' reflection on the *meaning* of certain scientific discoveries – that destroyed his common-sense trust in reality [...](Arendt, 1978, 52. Grifo da autora.).

De onde vem a dúvida? Por hora descrevemos, de forma breve e conceitual, que a dúvida parece surgir da consideração da possibilidade, dos percursos possíveis do fenômeno até sua essência. Entretanto, na concreção da vida e da arte, a questão persiste.

Em *Nocturno de Chile* (2000), romance-paródia² de Roberto Bolaño, essa pergunta reverbera com uma constância latente e enigmática, multiplicando-

2 Linda Hutcheon, teórica canadense do pós-modernismo, em seu *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction* (1988), define efeitos da paródia do trabalho de arte pós-moderno que se alinham à paródia do romance de Bolaño: “[...] postmodernist [parodic] art offers a new model for mapping the borderland between art and the world, a model that works from a position within

se e infiltrando-se em todas as fendas da vida do narrador-memorialista, o padre Sebastián Urrutia Lacroix, que utiliza o pseudônimo de H. Ibacache para exercer sua outra atividade, a de crítico literário.

A matéria do romance é múltipla. O confronto e o entrecruzamento de lembranças e experiências sutilmente conexas redundam na construção de um enredo que, mesmo relativamente conciso, abunda em temas caros à literatura e aos estudos literários. O narrador se defronta reiteradamente com o jovem envelhecido, um *duplo* misterioso e particular, que entra e sai do relato em momentos precisos. Outros temas sobressaem: a *alienação* consciente e o *exílio* voluntário, culposos na consciência do narrador-personagem; o *ressentimento* que assoma repetidamente; a grave inflexão do *remorso*, que o narrador atinge ao fim da vida; o *fracasso*, em muitos níveis: do escritor e do intelectual, do padre, da vida de um homem, de sua redenção; a *memória* dúbia e incerta.

O epíteto de romance “paródia” que utilizamos aqui não é fortuito. Uma paródia contém o pastiche de um referente. Em toda paródia subjaz um simulacro cômico-irônico, que suspende (e, não raro, escarnece e nega) a legitimidade ou a verdade daquilo que é emulado. É justamente por instaurar a dúvida que esse romance pode parodiar figuras da história recente chilena. Muitos dos personagens apontam para essa remissão paródica: o padre

both and yet not totally within either, a model that is profoundly implicated in, yet still capable of criticizing, that which it seeks to describe.”(Hutcheon, 1988, 23) Embora não tratemos aqui da inserção do romance e da obra de Bolaño no chamado pós-modernismo, a aderência de *Nocturno de Chile* ao aspecto paródico é clara, precisamente por borrar “a fronteira entre mundo e arte” e por criticar aquilo que descreve e que implica. A essa característica do romance de Bolaño, que sugerimos aqui *en passant*, caberia maior aprofundamento, o que fugiria, entretanto, de nosso escopo.

Urrutia/crítico Ibacache remete diretamente a José Miguel Ibañez Langlois (1936-), padre e crítico literário chileno; o pseudônimo Farewell remete ao também crítico chileno Hernán Díaz Arrieta (1891-1984), que escrevia sob o pseudônimo de Alone³; outros personagens e outras cenas também remetem diretamente a pessoas e fatos históricos. Outra remissão paródica, mais abstrata, diz respeito ao meio literário, à institucionalidade das letras chilenas, com suas convenções e valorações não raro arbitrarias, volúveis e, pior, deliberadamente alienadas. Também nesse sentido, as incursões paródicas e irônicas são muitas. É especialmente (tragi)cômico o momento em que Urrutia/Ibacache, quando a vitória de Allende, primeiro, e depois a iminência do golpe militar causam furor nas ruas de Santiago, isola-se e retira-se: “Que sea lo que Dios quiera, me dije. Yo voy a releer los griegos.” (Bolaño, 2000, 97). O narrador ainda faz um curto mas emblemático relato de sua arbitrariedade enquanto crítico literário, ao confessar sua falsidade na resenha do livro *Palomita Blanca*: “[...] Lafourcade publicó Palomita Blanca y yo le hice una buena crítica, casi una glosa triunfal, aunque en el fondo sabía que era una novelita que no valía nada” (Bolaño, 2000, 97-8).⁴

3 A remissão dos personagens do romance a figuras históricas – Urrutia remetendo a José Miguel Ibañez, Farewell, a Hernán Díaz Arrieta – é lembrada pela professora Laura Hosiasson, em “La voz del otro y sus proyecciones” (Hosiasson, 2017, 30).

4 Laura Hosiasson, em seu “La voz del otro y sus proyecciones en Bolaño”, diz de *Nocturno de Chile* que se trata de “novela en que se propondrá una reflexión sombría del papel de la intelectualidad letrada en la historia de la dictadura chilena” (Hosiasson, 2017, 30). Os dois assuntos, aqui apenas apontados – a crítica irônica à postura de figuras históricas supostamente coniventes com o regime ditatorial chileno, além da paródia sarcástica ao chamado meio literário –, mesmo que instigantes, não serão especificamente explorados neste trabalho.

Tanto o espectro de temas que propusemos quanto essa remissão crítica à história estão radicados em um narrador que, essencialmente, duvida de suas próprias ações e também de suas inações. A dúvida ética, embuste onipresente de toda ação; a dúvida da lembrança, armadilha da legitimidade da memória; a dúvida da identidade, que acompanha a tortuosa indeterminação do ser humano pelos meandros do que poderia ter sido. E, talvez a mais contraditória, marcante e inevitável: a dúvida *a posteriori*, com a consciência torturante dos verbos e das modalizações não factivas.⁵ Por que o padre Urrutia/Ibacache se ressentir? Como ela se torna o fundamento de uma vida? Por que ela não se transmuta em ação?

O romance transcorre sob a coerção veloz da ansiedade, que se produz, ela também, pela profusão de dúvidas. Dúvida da memória, dúvida moral, dúvida identitária. E, ao fim, uma aflitiva dúvida vital: foi um fracasso?

A pletera de experiências e lembranças aponta de forma centrífuga para uma desordem irrelacional, um quase delírio de memória na vida de Urrutia/Ibacache. A unidade do romance e da vida do personagem tornam-se, assim, de difícil apreensão. Este ensaio pretende sugerir que a vida de Urrutia/Ibacache está permeada e centrada por uma consciência trágica: a ubiquidade do fracasso. Também almejamos descrever como a consciência

5 George Steiner, em *Grammars of creation* (1990), observa a especificidade humana das modalizações e dos contrafactuais, as formas gramaticais mais poderosas na manifestação da dúvida. O homem é, segundo o grande crítico, o único que pode “alterar seu mundo pelo recurso às orações ‘se...’”: “*the ability to discuss possible events on the day after one’s funeral or in stellar space a million years hence, looks to be specific to homo sapiens. As does the use of subjunctive and of counter-factual modes which are themselves kindred, as it were, to future tenses. It is only man, so far as we can conceive, who has the means of altering his world by resort to ‘if’-clauses*”. (Steiner, 1990, 6)

trágica do fracasso tem origem em outro traço fundamental deste narrador: o duvidar, com seu correlato imediato, a hesitação.⁶

2. HESITAR

A recorrência de alusões a Dante Alighieri aponta para a particularidade do estatuto moral em que o padre se insere. O Dante peregrino da *Divina Comédia* (2016 [1472]), logo no terceiro canto do *Inferno*, ainda diante dos portões e portanto antes de adentrar o reino “daqueles que perderam toda esperança”, pergunta a seu guia, Virgílio:

- Mestre, o que é isso que estou ouvindo? E que gentes são estas cuja dor parece abatê-las?

Ele respondeu:

- Esta triste condição é daqueles cujas almas vivem *sem infâmia ou honra*. No meio delas está o coro de anjos que *nem se rebelaram nem foram fiéis a Deus*, que *nem foram fiéis a si mesmos*. Os céus os expulsaram para não se diminuïrem com sua presença, nem o profundo Inferno os recebe, como recebe os anjos rebeldes que alguma glória ao menos tiveram. [...] Eles nem têm esperança de morrer. *Tão obscura e mesquinha foi sua vida que invejam qualquer outro destino diferente do deles*. (Alighieri, 2016, 38. Grifos nossos.)

Esse trecho da *Comédia* alude às almas que sequer foram condenadas. A tradição crítica rotula esse espaço de limbo, lugar dos que foram rejeitados

6 Inserimo-nos aqui no domínio do ensaio da forma proposta por Luiz Costa Lima; o caráter ensaístico deste texto, como é inerente em todo ensaio crítico-interpretativo, tem o objetivo não de resolver uma questão, mas antes de colocá-la e precisar seus termos: “É ele [o ensaio] menos um meio por onde circulam ideias do que o meio em que se formulam questões” (Lima, 2005, 99).

tanto pelo céu como pelo inferno, um não-lugar destinado aos pusilânimes (os fracos de alma, no sentido da etimologia greco-latina). O limbo é um não-lugar ético; abriga os que não foram agentes, aqueles que não foram *autores* nem mesmo de si.

As passagens assinaladas neste trecho de Dante parecem revelar uma etiologia do caráter de Ibacache em três aspectos. O limbo é o lugar reservado às almas triplamente inertes: não agiram nem segundo uma bondade divina, nem segunda uma rebeldia “diabólica”, nem segundo si mesmos.

No primeiro aspecto, então, o limbo da *Comédia* é ocupado pelos que não foram fiéis a Deus. Em *Nocturno de Chile*, paralelamente, Urrutia fracassa como padre – pela mesquinharria, soberba e prepotência em que ele se surpreende por vezes, como durante uma caminhada pela fazenda de Farewell, ao visitar uma casa humilde de camponeses: “Sentí miedo y asco” (Bolaño, 2000, 20). Mais sintomático ainda que esses momentos é a própria menção rarefeita ao ofício de padre, apenas poucas vezes lembrada no relato.

Os habitantes do limbo são também aqueles que não se rebelaram. Urrutia suspende suas rebeliões, mesmo se elas parecem urgentes. Quando dá aulas de marxismo ao general Pinochet, Urrutia insere-se de forma conivente, e até mesmo quase amigável, em um regime ditatorial. A referida cena contém, logo antes da primeira aula, um embate de consciência característico de mais essa ação suspensa. O irresoluto padre Ibacache hesita, e ao fim permanece estagnado:

Ganas me dieron de tirar la taza contra las impolutas paredes, ganas me dieron de sentarme con la taza entre las rodillas y llorar, ganas me dieron de

hacerme pequeño y sumergirme en la infusión tibia y nadar hasta el fondo, donde descansaban como grandes trozos de diamantes los granos de azúcar. *Permanecí hierático, inexpresivo. Puse cara de aburrimiento.* (Bolaño, 2000, 108. Grifos nossos.)

O limbo dantesco é, enfim, o lugar daqueles que “nem foram fiéis a si mesmos”. Também nesse terceiro aspecto, o padre é candidato perfeito ao não-lugar ético da *Divina Comédia*. A infidelidade a si próprio é um dos seus aspectos mais emblemáticos. É infiel a sua condição de padre; infiel ao crítico literário independente. Incapaz, ainda, de ser fiel a seu ímpeto, algo vaidoso, de ser o grande poeta canônico Urrutia Lacroix. E, talvez a maior infidelidade dirigida a si próprio: é incapaz de se rebelar contra suas próprias falsidades. Porque as funções de padre e crítico, ao longo do relato, parecem se tornar apêndices performativos que o narrador já não deseja, papéis societários já totalmente esvaziados e quase ao relento. Mesmo assim, não age.

Essa abstenção de ação que Urrutia/Ibacache manifesta, abstenção própria da postura do observador, do julgador, do crítico, é fruto da própria experiência de dúvida que o narrador infunde em sua vida e em seu relato. A dúvida subjacente aparece em seu aspecto mais claro e paradoxalmente mais sutil: a dúvida enquanto inação.

O produto imediato da dúvida é a hesitação, oscilação inerte daquele que duvida. A dúvida é uma suspensão. Suspende a ação para duvidá-la. A dúvida gera, no lugar da ação, o instante indefinido da hesitação. E a dúvida suspende não apenas a ação presente, mas até mesmo o caráter de

realidade consumada do passado; põe em xeque não apenas o suporte e a estância verdadeira do presente; mas também embaralha e, no limite, achata toda possibilidade futura de ação. É precisamente o que Hannah Arendt nota: a dúvida põe a descoberto um engano, mas nada descobre para além disso: “The uncovering destroys a deception; it does not discover anything authentically appearing” (Arendt, 1978, 39).

A incerteza de uma vida mal vivida é uma vida que pareceu ter sido reta mas que se revela, no momento final, falseada. A insegurança de haver realizado uma atividade paradoxalmente marginal e soberba, a do crítico que muito ambicionava mas cujas ações foram, de fato, a passividade do observador-julgador que não toma parte, que se esquia de agir, que se abstém de ser o escritor ou de ser a voz de resistência e de denúncia; e, ainda, a incerteza da própria função do escritor e do crítico, do narrador-escritor que ele é, que escreve um relato que procura certa absolvição, mas que ainda não é uma ação; uma confissão de fracasso, sem perspectiva de redenção.

A dúvida parece anterior à experiência deste narrador. É tão constitutiva da vida que a antecede. A dúvida infunde a hesitação e deixa ver, à distância, a contingência do fracasso. O êxito está muito longe de Ibacache. O padre, que se tornou o célebre crítico que gostaria de ser, aparece em poucas e escorregadias passagens; só parece ter pouca e duvidosa relevância para o narrador. Crítico de sucesso é outra posição insustentável pela lembrança, uma instabilidade instaurada pela dúvida. Uma aparência que não pode ser.

No entanto, a essência ou as essências que busca esse narrador memorialista também são postas em dúvida. Ele é: o padre que queria ser? O poeta

canônico que planejava em segredo se tornar? O crítico que se espelhou em Farewell? Um homem conscientemente relapso que se permitiu ver uma ditadura e abster-se?

3. FRACASSAR

A dúvida é uma autossabotagem. Aquele que duvida retira-se do mundo. E retira-se de si próprio. A vida, duvidada, deixa de ser instância empírica do mundo e torna-se hipótese. O pensamento, que sempre duvida, torna-se princípio desordenador para Urrutia/Ibaccache, e redundante em uma consciência autodestruidora de sua própria base, qual seja, o decurso da própria vida. A dúvida imanta a vida, para então sabotá-la. É a consciência do fracasso.

“[...] [L]a vida es una sucesión de equívocos que nos conducen a la verdad final, la única verdad” (Bolaño, 2000, 13), diz o padre Urrutia logo no início de seu relato. Essa asserção, em alguma medida, já anuncia a sentença de sua vida. Suas ações e inações, suas palavras e silêncios estão contaminados, logo de partida, pela consciência do erro fatal.

O pintor guatemalteco e seu quadro da Cidade do México, em cujo sótão conversam um Salvador Reyes e um Ernst Jünger ficcionais, prefiguram essa consciência da frustração pessoal: “el cuadro era la aceptación de una derrota, no la derrota de Paris ni la derrota de la cultura europea briosamente dispuesta a incinerarse a sí misma ni la derrota política de unos ideales que el pintor vagamente compartía, sino *la derrota de él mismo*,

un guatemalteco *sin fama ni fortuna*” (Bolaño, 2000, 48. Grifos nossos.). O pintor guatemalteco é o artista que ousou a verdade de sua expressão: a derrota de si próprio, o apagamento de sua história e de sua vida em favor da autenticidade de sua expressão. O paradoxo é que mesmo sua realização artística autêntica constitui uma derrota cenográfica, e expressa ainda uma “derrota dele mesmo”. O guatemalteco permanece silencioso ante os colóquios dos escritores que o frequentam; está incógnito, distante da história e da vida, talvez justamente por já tê-la intuído e realizado com exata plenitude em sua pintura.

O fracasso, para o narrador-personagem, percorre ainda diversos cenários, tangencia outros personagens, encampa diversos atos, colore diversos matizes de sua própria consciência cambaleante. Parece haver dois finais trágicos, dois fracassos correlatos nessa pergunta, que são, por sua vez, constatações aterradoras: a primeira, da descoberta de uma identidade não realizada, a do jovem envelhecido; a segunda, o apelo gritante de uma vida que se descobriu, enfim, falsa. Descobrir-se um jovem envelhecido é admitir-se uma potência que não se realizou; uma vontade que nunca chegou a ser ato e que, portanto, agoniza; a bifurcação não percorrida de uma vereda borgeana, que se sugere, mesmo assim, ter sido a verdadeira. “Un otro entonces que no es sino el otro de sí mismo, también él un escritor o más bien el escritor que el cura pudo ser y no fue, es decir el responsable por una literatura corajuda y honesta” (Rojo, 2016, 177).

“El joven envejecido siempre ha estado solo y yo siempre he estado con la historia” (Bolaño, 2000, 148), diz o padre Ibacache. O jovem envelhecido,

talvez porque terrivelmente verdadeiro, sempre esteve solitário, tão esquivo e marginal quanto o pintor guatemalteco, e por isso tão original e tão temerário. A vida do padre Ibacache sempre esteve na história: caminhou junto a ela, a seus grandes nomes e movimentos; sempre buscou, de muitas formas, a gregriedade da fazenda de Farewell, das propostas de Odeim e Oido, das festas de Canales. O medo de olhar e de percorrer a vida do jovem envelhecido é, também ele, um medo instaurado pela dúvida: teria o padre suportado uma existência arredia e marginal, mesmo que mais verdadeira, como o pintor guatemalteco? Teria Ibacache suportado essa existência solitária, essa existência desaparecida, mas autêntica, que sugere a todo momento o jovem envelhecido? Essas dúvidas e suas implicações – a consciência do medo, da fraqueza, da inautenticidade da vida vivida – são, mais uma vez, a consciência maior do fracasso.

Ibacache não quis desaparecer – não teve a coragem, como o guatemalteco, de ser autenticamente um autor, e ao fim deixar sua personalidade evadir, deixar sua figura pública se esvaír para deixar aparecer a obra, deixar o júri do crítico para correr o risco da autenticidade – que é, fatalmente, o risco de outro insucesso. No conto “A arte de desaparecer”, do livro *Suicidios Ejemplares* (2015 [1991]) de Enrique Vila-Matas, o protagonista Anatol é um escritor que se recusa a ser publicado em vida: lega postumamente um baú com seus escritos. “[Anatol] Pensou: a obrigação do autor é desaparecer. [...] Pensou: há pessoas que sempre ficam bem em outro lugar” (Vila-Matas, 2015, 74). A situação de Anatol neste conto vilamatasiano é semelhante à do pintor guatemalteco de Bolaño; semelhante também à posição solitária

e periférica do jovem envelhecido, semelhante talvez à marginalidade do próprio Bolaño em relação ao “sistema”, à institucionalidade literária chilena. A obrigação do autor, para o personagem Anatol, é desaparecer, ficar em outro lugar. O narrador de *Nocturno de Chile* não consegue deixar a si próprio; não consegue deixar de ser o padre Urrutia, ou o crítico Ibacache, ou o professor de Pinochet, ou o frequentador das festas de María Canales. Não consegue abandonar as centralidades que ocupa, por duvidosas e hesitantes e fracassadas que sejam. Para ser verdadeiramente um autor, para ser verdadeiramente “responsable de sus actos y también de sus palabras e incluso de sus silencios” (Bolaño, 2000, 11), esse narrador talvez tivesse que “desaparecer”: encontrar sua própria margem da história para ser, enfim, autêntico.

O pintor guatemalteco e o jovem envelhecido se aproximam em suas solidões e, especialmente, em suas invisibilidades. Enquanto Salvador Reyes e Ernst Jünger – a “história”, o correr dos fatos centrais – conversam, o pintor guatemalteco parece ser apenas parte do cenário. Ele, como o jovem, como aliás o contexto político que se desdobra em todo o romance, estão postos em uma periferia, observados de uma distância “segura”. O distanciamento, imposto pelo narrador Urrutia, tem uma finalidade sutil e inescapável: evitar a erupção da instabilidade que elas representam.

Urrutia oscila entre uma ação, enquanto ética e vitalmente autêntica, e sua suspensão. Há nele um movimento pendular, que oscila entre o momento da dúvida e a hesitação dela decorrente. A culminação fatal é a da constatação de um fracasso vital e irrevogável e, por isso, trágico.

4. IRREVOCABILIDADE DO FRACASSO

Final, de onde vem a dúvida? Para o padre Sebastián Urrutia Langlois, a dúvida entra em cena junto com o jovem envelhecido. Ele figura, a um primeiro olhar, a *alteridade*, que aterroriza pela aparição insuspeitada em momentos decisivos. Para além de ser a voz de um outro, como sugeriu Laura Hosiasson a propósito da obra de Bolaño, o jovem envelhecido é a figuração da própria *possibilidade*, a ponta solta de um desdobramento fatal do que poderia ter sido uma vida. Ele é um *duplo* particular na literatura, por encarnar o contrafactual e martelar com insistência, no agonizante padre Urrutia, o que ele poderia ter sido. Esse duplo é, paradoxalmente, a perversão satírica de uma realidade – uma vida – já consumada. O jovem envelhecido concentra, poderíamos dizer, a dúvida desestabilizadora, concretizada no tecido da rememoração de Urrutia. O epítome da derrota encontra-se neste jovem, em sua aparição insistente. “¿Esto es el verdadero, el gran terror, ser yo el joven envejecido que grita sin que nadie lo escuche?” (Bolaño, 2000, 49). Essa pergunta, dúvida final do narrador, apresenta a perplexidade daquele que se descobre em uma verdade instável. Um duplo do outro, duplo do que poderia ter sido, duplo de uma autenticidade agora impossível e irrevogável.

Uma das grandes tragédias do “fracasso de uma vida” na literatura moderna é *A Morte de Ivan Ilitch*, de Liev Tolstói. *Nocturno de Chile* está próximo dessa novela. Ibacache e Ivan Ilitch agonizam em seus momentos finais, enquanto suas memórias são tomadas pelo arrependimento e por uma angústia: o fracasso de suas vidas é irrevogável. “[...] [T]udo aquilo era

o que não devia ser, mas um embuste horrível, descomunal, que ocultava tanto a vida como a morte.” (Tolstoi, 2009, 72), diz Ivan Ilitch ao encarar os arredores de seu quarto de moribundo, a vida que construiu mas que “não devia ser”. Ivan Ilitch, como o padre Ibacache, arrepende-se da vereda tomada, que se revelou falsa.

Desde a primeira mulher bíblica, que duvidou das palavras de Javé, até a dúvida metódica que Descartes assumiria,⁷ estado permanente do homem moderno e de sua literatura, o duvidar tem sido o risco do homem: perder suas certezas e, com elas, perder a própria realidade e, ainda, qualquer ilusão de verdade. “A ingenuidade e a inocência do espírito se dissolvem no ácido corrosivo da dúvida. O clima de autenticidade se perde irrevogavelmente” (Flusser, 2018, 9). Uma verdade, ou, antes, uma certeza é o que perdeu o padre Ibacache, ao encarar a rememoração, ao encarar o jovem envelhecido em busca, este sim, de verdade. E a recordação de suas dúvidas, diferentemente do que almejava no início, uma expiação de culpas e uma reafirmação da vida, produziu seu contrário: a derrocada do intelectual, do padre, do crítico, do escritor potencial. Ao fim de tantas quedas, desse anti-herói emergiu um renunciador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alighieri, Dante. *A Divina Comédia*. Tradução em prosa de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Editora L&PM Pocket, 2016 [1472].

7 “[...] Descartes parte da única coisa que tem: de sua própria dúvida, de sua radical incerteza. É preciso pôr em dúvida todas as coisas, pelo menos uma vez na vida [...]” (Marías, 2004, 231).

- Arendt, Hannah. *The Life of the Mind*. Orlando: Harcourt Inc., 1978.
- Bíblia. *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Editora Paulus, 2002.
- Bolaño, Roberto. *Nocturno de Chile*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Flusser, Vilém. *Da Dúvida*. São Paulo: É Realizações, 2018.
- Hosiasson, Laura Janina. *La voz del otro y sus proyecciones en Bolaño*. Leiden: Koninklijke Brill Nv, 2017. 124-35.
- Hutcheon, Linda. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge, 1988.
- Lima, Luiz Costa. *Limites da voz (Montaigne, Schlegel, Kafka)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
- Marías, Julián. *História da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Rojo, Grinor. El ridículo espantoso (además de chileno) em Nocturno de Chile. In: *Las novelas de la dictadura y postdictadura chilena: Quince ensayos críticos*. Volumen II. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2016.
- Steiner, George. *Grammars of creation*. New York: Open Road, 1990.
- Tolstoi, Liev. *A morte de Ivan Illitch*. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Vila-Matas, Enrique. *Suicídios Exemplares*. Barcelona: Debolsillo, 2015 [1991]. 62-74.

RESENHAS

BOOK REVIEWS

*A pessoa no
discurso:*
português e
espanhol: novo
olhar sobre a
proximidade.
Adrián Fanjul.
São Paulo:
Parábola Editorial,
2017, 112 p.

Rosângela Aparecida Dantas de
Oliveira

Recebido em: 9 de setembro de 2019
Aceito em: 22 de outubro de 2019

Doutora em Língua Espanhola e
Literaturas Espanhola e Hispano-
Americana pela USP. Atualmente
é professora do curso de Letras
da Unifesp.
Contato: rosangela.dantas@unifesp.br
Brasil

No campo dos estudos discursivos, o professor e pesquisador Adrián Fanjul já é um nome de referência em trabalhos comparados entre espanhol e português. Essa importância é corroborada pela excelente qualidade da obra *A pessoa no discurso: português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade*, escrita por ele e publicada pela Editora Parábola em 2017. O “novo olhar” do título refere-se ao fato de o livro estar constituído em parte por uma revisita a dados e resultados de sua tese de doutorado, defendida no campus Araraquara da UNESP em 2002. O trabalho havia sido publicado no mesmo ano como livro com o título *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo* pela editora Claraluz, de São Carlos. Conforme explica o próprio Fanjul na introdução da obra que resenhamos, após a Claraluz ter encerrado suas atividades, a editora Parábola lhe fez a proposta de reeditar o volume. A partir da constatação de que, por um lado, o amadurecimento e a ampliação de seu arcabouço teórico, metodológico e analítico o impediam de republicar o material apenas com um novo prólogo, e por outro, os dados e resultados da pesquisa ainda “têm muito a dizer” (8), o autor fez uma contraproposta à editora, que felizmente a aceitou e que resultou nessa nova obra, radicalmente diferente daquela.

Trata-se de um volume relativamente curto, 112 páginas, organizado em cinco capítulos, uma introdução e um breve encerramento. Talvez por estar baseado em sua tese de doutorado, o volume apresenta uma organização em que ressoam, para usar um termo de um dos âmbitos teóricos em que o autor transita, as partes de uma tese. Enquanto o primeiro é de cunho bastante teórico, na discussão apresentada no segundo sobressaem os aspectos metodológicos. Já no terceiro e quarto capítulos, nos quais Fanjul revê os resultados de sua

pesquisa de doutorado de uma nova perspectiva, encontram-se a análise e discussão dos dados. O quinto, por sua vez, configura-se como o capítulo das conclusões e o encerramento, o das considerações finais.

Passando à explanação sobre os pontos principais de cada uma de suas partes, na Introdução, além de narrar a gênese da nova obra, Fanjul expõe que no âmbito dos diferentes tipos de estudos comparativos sobre o Brasil e a Argentina existentes no campo das Ciências Humanas, a emergência de estudos comparativos que têm por foco a ordem do discurso traz consigo alguns problemas de ordem teórico-metodológica sobre a comparabilidade. Problemas esses que podem ser formulados sob a forma de perguntas sobre: (i) as unidades que podem ser recortadas para formar conjuntos comparáveis, (ii) as categorias de análise para operar com essas unidades, (iii) a possibilidade de ser o discurso comparado em línguas diferentes, (iv) como intervém, nessa comparação, a ordem da língua e (v) a delimitação nacional e suas identificações (7). Esses questionamentos norteiam as reflexões que o autor desenvolve ao longo do livro e também sintetizam os objetivos a que se propõe.

No primeiro capítulo, Fanjul discute as bases teóricas que fundamentam suas análises e reflexões. Para tanto, parte das problematizações sobre a instância de pessoa nos estudos enunciativos e discursivos, para depois articulá-las com questões sobre a subjetividade no discurso, sobre a memória e sobre o conflito inerente a todo processo enunciativo. Nesse caminho, o autor não só refaz a cronologia das discussões e do aprofundamento dos conceitos com que trabalha, como também sintetiza com muita clareza as contribuições dos diferentes autores e autoras com quem dialoga, apontando as críticas e reformulações

feitas aos primeiros modelos e suas respectivas categorias, e acrescentando suas próprias contribuições decorrentes de indagações surgidas durante os trabalhos que vem realizando e orientando. Como analista do discurso, Fanjul afirma com muita tranquilidade que embora profundamente marcado pelo “intenso contato com as continuidades e releituras da corrente de análise do discurso que teve início no final dos anos 1960, a partir de trabalhos de Jean Dubois e, fundamentalmente, de Michel Pêcheux” (18), nunca chegou a manifestar seu pertencimento à corrente denominada no Brasil como Escola Francesa de Análise do Discurso, chegando inclusive a assumir desenvolvimentos teóricos que “em alguma medida revisam aspectos clássicos dessa linha de pensamento”. A qualidade e a relevância dos trabalhos que o autor vem desenvolvendo e orientando avalizam esse seu percurso. Fanjul conhece profundamente os meandros e particularidades de cada um dos teóricos com que trabalha. Ao longo do capítulo, entrelaça com maestria as propostas conceituais e interpretativas de Benveniste, Ducrot, Pêcheux, Fuchs, Courtine, Authier-Revuz e Foucault. E ainda acrescenta o compositor carioca Cazuza para ilustrar suas explicações. Como se vê, é incontestemente sua erudição e a amplitude de seu repertório. Todas essas referências aparecem de forma muito natural e são reelaboradas com didatismo e clareza, facilitando o entendimento de conceitos complexos como o de formação discursiva, por exemplo. Assim, é preciso destacar o grande valor desse primeiro capítulo para todos os que se movem no campo dos estudos discursivos, iniciantes e iniciados.

No capítulo dois, Fanjul detalha aquilo que é chamado no título do capítulo de “novo olhar discursivo sobre a proximidade”. Começa essa

explicação aprofundada sobre como concebe a noção de línguas próximas e a comparabilidade, fazendo uma distinção entre, por um lado, a dimensão que ele denomina de “o linguístico”, caracterizada por “diferentes graus de sistematicidade”, a depender da perspectiva teórica adotada e por “ter a variação como constitutiva de seu funcionamento”, e por outro, as línguas “delimitadas sob um nome: ‘língua francesa’, ‘língua espanhola’, ‘língua portuguesa’ etc.” (28) cuja identidade está ligada à questão dos estados nacionais. Passa em seguida a analisar as problemáticas da proximidade linguística a partir do impulso que a discussão ganhou nas últimas décadas do século XX especialmente na União Europeia, com a multiplicação dos espaços de contato. No desenvolvimento de seu raciocínio sobre como concebe atualmente essa questão, Fanjul problematiza a intercompreensão, critério central para estabelecer a proximidade/distância entre línguas e medir seus graus, concluindo que nesse processo deve ser considerada também a dimensão histórico-social das línguas. Defende, nesse sentido, que o discurso se constitui como “o domínio adequado para especificar social e historicamente a proximidade” visto ser “precisamente a dimensão onde o histórico-social se encontra com o linguístico e o afeta, o modifica” (32). No decorrer do capítulo, abordará ainda o conceito de “proximidade contraditória” para o português brasileiro e o espanhol da América do Sul, e outros aspectos metodológicos dos trabalhos em que se dá “a observação comparada de discursos diferenciados por espaços linguístico-nacionais” (35). Conclui esse segundo capítulo afirmando que sua experiência como pesquisador e orientador de pesquisas tem mostrado a necessidade de articular

de diferentes maneiras os níveis de abordagem do processo de enunciação “para indagar a proximidade contraditória no plano discursivo” (35).

Como já mencionado, nos capítulos três e quatro do livro, o autor revisita os dados da pesquisa que realizara em seu doutorado e que fora publicada sob a forma de livro em 2002.

No terceiro, além de apresentar os aspectos metodológicos de sua pesquisa de 2002 e discutir alguns dados do corpus, Fanjul discorre sobre os conceitos de paráfrase e reformulação parafrástica, fundamentais para a análise e discussão que apresentará. Novamente é de se notar o didatismo do autor na apresentação dos dois conceitos, bem como na discussão e interpretação dos resultados proporcionados pelos testes realizados para constituir o corpus de sua pesquisa de doutorado e do qual participaram estudantes universitários brasileiros e argentinos que estavam concluindo o curso de Letras¹. O trabalho tinha como objetivo encontrar na materialidade discursiva elementos que fundamentassem a percepção de diferença percebida na discursividade de brasileiros e argentinos por quem transita entre ambas culturas. Para tanto, trabalhou sobre as modalizações de possibilidade e de certeza e a delimitação das entidades pessoais. Sua hipótese, confirmada, é que havia tendências diferentes no funcionamento da enunciação dos respondentes brasileiros e argentinos. Ao longo desse terceiro capítulo, Fanjul dialogará com suas interpretações daquele momento a partir de seu ponto de vista atual, amadurecido e aprofundado.

1 No caso dos brasileiros, sua habilitação era o Espanhol, e no caso dos argentinos, cursavam a habilitação em Português. Os testes consistiam em reformular fragmentos de propagandas institucionais, tanto em espanhol como em português, previamente sublinhados pelo pesquisador e ambos os grupos trabalharam com as duas línguas.

No capítulo quatro, Fanjul incorpora ao debate as reflexões proporcionadas por um trabalho seminal para o campo das comparações no plano discursivo entre o português brasileiro e o espanhol, a saber, os resultados da pesquisa publicada por Silvana Serrani em 1994². Além das análises e interpretações consistentemente embasadas, cabe destacar nesse capítulo a discussão de um exemplo utilizado pelo autor para introduzir suas reflexões. Fanjul compara de forma muito elucidativa as construções baixou/*le salió*, presentes em exemplos como “baixou o bicho-carpinteiro e saí consertando tudo” ou “*me salió el salvaje y me enfurecí*” (62). No desenvolvimento do raciocínio analítico, o autor interpreta essas representações análogas nas duas línguas a partir de sua configuração léxico-sintática relacionando-as com categorias semânticas, e situa essas construções como emblemáticas da “delimitação de contornos para as entidades pessoais” (64) nas análises comparativas que realizará ao longo do capítulo. Ao interpretar os resultados dessas, por sua vez, Fanjul aponta para percepções que afirma vir desenvolvendo desde sua pesquisa em 2002 e que giram em torno da hipótese, apresentada já nas páginas introdutórias do volume, de que a observação comparada pode “nos aproximar dos modos como cada um desses espaços, Brasil e Argentina, processa verbalmente aspectos da desigualdade social que os constitui” (9).

É esse precisamente o tema que aborda e fundamenta, a partir dos resultados de diferentes pesquisas, tanto próprias como orientadas por ele,

2 Serrani, S. (1994). Análise de ressonâncias discursivas em microcenos para estudo da identidade linguístico-cultural. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 24, 79-90.

no quinto e último capítulo do volume. Também se valerá de contribuições de diversas áreas das Ciências Humanas - História, Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas - para discorrer sobre os processos históricos de construção da desigualdade e a violência política que caracterizam tanto Brasil como Argentina. Não obstante os pontos de contato, há também diferenças, especialmente no que se refere à desigualdade socioeconômica, em que a balança pende negativamente para o Brasil. Diferenças essas que, conforme a hipótese defendida de forma muito consistente pelo autor, se manifestam no plano do discurso principalmente por meio do funcionamento das instâncias de pessoa.

Fanjul conclui a obra com um breve encerramento no qual volta a dialogar consigo mesmo, num processo de heterogeneidade mostrada em que as palavras próprias constituem as palavras do outro, retoma as inquietações daquele momento, as atualiza e aponta para a necessidade de novos estudos que tornem mais nítidas as formulações sobre a hipótese de vinculação dos processos enunciativos com dados sócio-históricos.

Como vimos sinalizando em diferentes momentos desta resenha, o livro se configura como de especial interesse para estudantes e professores de Letras, mas não somente para esse público. Por seu didatismo, pela qualidade e profundidade das discussões que embasam o desenvolvimento de seu raciocínio, pela diversidade de referências teóricas postas em diálogo, trata-se de uma obra de importância capital para os estudos comparados, tanto os que têm lugar no campo dos estudos linguísticos como aqueles desenvolvidos em outras áreas das Ciências Humanas.

*El cuerpo y otra
cosa.* Darío
Jaramillo
Agudelo. Bogotá:
Luna Libros,
2016, 56p.

Ricardo Javier Barreto Montero

Recebido em: 20 de agosto de 2019
Aceito em: 17 de setembro de 2019

Mestrando em Letras na
Universidade Federal do Espírito
Santo. Graduado em Literatura
na Universidad de los Andes de
Bogotá (Colombia).
Contato: tutolo24@yahoo.com
Brasil

Darío Jaramillo Agudelo é um poeta, romancista e ensaísta colombiano. Sua obra narrativa se compõe, entre outros, dos romances *La muerte de Alec* (1983), *Memorias de um hombre feliz* (2000), *La voz interior* (2006) e *Historia de Simona* (2011), além de três livros de ensaios e o livro autobiográfico *Historia de una pasión* (2006). No ano 2018 foi galardoado com o *Premio Internacional de Poesía Federico García Lorca* pelo conjunto da sua obra poética. Escreveu, entre outros, os livros de poesia *Tratado de retórica* (1978) – com o qual obteve o *Premio Nacional de Poesía Eduardo Cote Lamus* –, *Poemas de amor* (1986), *Del ojo a la lengua* (1995), *Gatos* (2005), e *El cuerpo y otra cosa* (2016).

Precisamente com este último livro ganhou no ano 2017 o Prêmio Nacional de Poesia outorgado pelo Ministério de Cultura da Colômbia. O título do livro faz referência à estreita relação que o poeta tem com o corpo. Este é um assunto essencial para o poeta colombiano, não só na sua escrita, mas também na sua própria vida. É importante mencionar que Darío Jaramillo, depois de sofrer um atentado com uma mina antipessoal em 1989, perdeu uma perna. A consciência de um corpo mutilado está em consonância com o fato de que muitos dos temas da sua poesia tenham que ver diretamente com a carne, a ausência, a ideia do outro e o corpo material. Neste sentido, seus poemas se defrontam diretamente com a dor produzida pelas feridas do corpo, não só pela ausência física de um dos seus membros, senão também pelas consequências que isso tem na perspectiva que a voz poética assume a partir da concepção de corpo, de sofrimento e de escrita.

O livro se compõe de 37 poemas (a grande maioria sem títulos) e quatro elegias finais em verso livre. A partir de contrastes entre duplas como vida e

morte, o passo do tempo e o instante presente, o esquecimento e as lembranças, a palavra e o silêncio, os poemas de Jaramillo compõem um constante oceano de dicotomias no qual o poeta mergulha para dar testemunho das experiências que constituem o corpo e essa outra coisa indefinível, às vezes alma, às vezes coração, às vezes vazio.

No livro, o silêncio é matizado constantemente. Por um lado, se constitui na alternativa para o que não tinha de ser dito, para esse gasto excessivo em que se constituem as palavras, essas manchas que são em ocasiões “*lo que debí callar, los ruidos que pude suprimir, mis aturdimientos*” (Jaramillo, 2017, 19). O silêncio, neste sentido, não é apenas uma ausência de palavras ou uma apatia, é uma dívida com um estado mais puro e adequado no mundo. Porém, Jaramillo trata o silêncio como uma coisa que quer ser, mas que não é essencialmente: não há um silêncio em si mesmo, pois ele também está constituído por pequenos sons, por “*ruídos que se escondem detrás [de él]*” (2017, 22). Por isso, essa procura por um silêncio parecido com um “*esplendoroso vacío sin ecos*” (2017, 22) é uma tarefa que nunca se concretiza. Por outro lado, o silêncio é também um estado da alma, no qual a mente se dá uma pausa e cede espaço ao coração, e os ruídos dos desejos, das ânsias, dos excessos, são eliminados. Assim, o silêncio é uma condição à qual o poeta aspira: não só procura alcançá-lo através da ausência ou do apagamento, senão tentando fazer da sua própria existência um silêncio, fazendo-se silêncio: “*Reducirse al tamaño del silencio.\Ser silencio\quieto silencio*” (2017, 20). Por fim, o silêncio também é algo intrínseco ao homem, que lhe pertence e a quem pertence, na medida em que “*uno mismo [está] hecho*

de silencio” (2017, 21). Esse silêncio que nos habita é um lenitivo que nos permite deixar para trás não só o ruído constante da cidade e do mundo, mas também o passado e as lembranças.

Para Jaramillo, o escritor é de certo modo um instrumento através do qual a palavra adquire realidade. Não é o escritor dono da palavra nem está no controle da escrita, não se exerce uma instrumentalização da palavra nem se subordina ao criador para que ele a use como ele quiser, a aproveite, a molde e dê conta do mundo através dela, senão ao contrário: “*La palabra es mi dueña, la palabra piensa por mí y por mí siente*” (2017, 27). O mundo que se expressa através da palavra não é claro nem definido. Esta palavra não é o *lógos* ordenador dos pensamentos e dos objetos no mundo, senão, pelo contrário, “*etiqueta que me distancia de las cosas, máscara o maquillaje*” (2017, 27). Porém, Jaramillo estabelece uma dupla condição da palavra: por um lado, é aparência das coisas, pelo qual não pode ser as coisas, pois ela está sempre vinculando o mundo da linguagem (que é precário e limitado) com a realidade que é ampla, plural e diversa. Por outro lado, a palavra está intimamente ligada com algo secreto que habita nas coisas, com a ideia que fica no fundo delas, com a ‘coisa’ em si. É a isso que o poeta, por meio da palavra, tenta se acercar precariamente: “*Las palabras no son las cosas pero las palabras son la cosa*” (2017, 29). Antes do que renunciar à palavra, o poeta estabelece a distância que a separa da realidade, e ao mesmo tempo a situa como o elemento que está mais ao seu alcance para dar conta dessa realidade quase inatingível. Assim, Jaramillo define a palavra também como um elemento que tem um leve efeito nas coisas, pois é através dela

que identificamos os objetos da realidade e, ao nomeá-los, intrinsecamente estamos mudando sua condição, agregando alguma coisa a sua essência, um substantivo que nos permite referenciá-los. O anterior permite ao poeta refletir em torno à escrita que muitas das vezes não alcança o fato: ao pôr por escrito uma palavra que represente uma realidade, sempre vai fugir alguma coisa, seja pelo tempo, no qual o acontecimento deixa de ser existência para se converter em lembrança, seja porque a precariedade da palavra não alcança para atingir plenamente essa realidade que se tenta representar, pois o acontecimento, a coisa representada, sempre vai ser outra: *“Aquí debo escribirla palabra plenilúnio, linvocar la luz de plata de mejores noches/sin poder repetir su jadeo/ni repetir la risa que era la música entonces”* (2017, 37).

Agora bem, para Jaramillo o lugar onde coisas e palavras encontram um ponto de equilíbrio, o ambiente no qual podem conviver simbioticamente, é o poema: *“Los poemas son cosas hechas solamente con palabras”* (2017, 21). Nessa outra realidade que constrói o poema, coisas e palavras estão intimamente inter-relacionadas, pois as palavras dão conta das coisas e as coisas que são retratadas e trazidas a essa realidade do poema são palavras. Uma palavra, no poema, é uma coisa (a ideia, a representação), mas as coisas, representadas nos poemas, são ideias das coisas. Não são coisas ‘reais’ as que estão no poema, nem são as coisas em si o que as palavras deixam como marcas no poema, pois as coisas estão na realidade. O que está no poema são representações linguísticas das coisas, e é por isso que *“Si el poeta busca cosas, no hallará palabras/ Si el poeta busca palabras, hallará palabras”* (2017, 30). Ao nomear as coisas, o poeta está estendendo uma ponte entre a realidade

e a representação, mesmo que, segundo Jaramillo, sempre “*estará lejos de las cosas*” (2017, 30). Por isto, quando quer se referir às coisas, não é nas palavras onde deve fazer sua procura, pois estas são nomes, representações de “*hechos, objetos, acontecimientos, ideas*” (2017, 31): se quer ir até as coisas mesmas, tem que deixar as palavras e ir até a realidade, onde não há mais representação, mas sim existência, apresentação.

O corpo para Jaramillo está em consonância com a ideia de Bataille (1957) a respeito do erotismo, da dor e o gozo do corpo que no prazer último deixa a consciência e a identidade individual para trás para entrar no nada¹. A dor é corporizada a través do sofrimento: a identidade, perante as feridas e a dor do sofrimento, se deixa de lado, ultrapassa a própria carne e o próprio corpo numa experiência representada numa ferida e uma dor que “*era más que yo*” (2017, 10). Essa dor e a experiência do sofrimento desembocam numa mudança tanto física como mental: se é outro depois da dor, o estremecimento que implica conviver com o padecimento e com a tribulação física faz com que o poeta sinta à flor da pele esse sentimento no seu corpo, e ao mesmo tempo a obrigatória necessidade de mudar que, ao final, oferece uma espécie de revelação que se dá no jeito em que a voz poética percebe a relação do corpo com o mundo e, neste caso, com o tempo: “*Cambio de piel, metamorfosis (...) Necesidad de desconectar los sentidos(...)mudo de piel y una parte dentro de mí hace crac (...)intuyo otra manera de llevar el tiempo*” (2017, 11). O

1 O erotismo, já o disse, é a meus olhos o desequilíbrio em que o próprio ser se coloca em questão, conscientemente. Em certo sentido, o ser se perde objetivamente, mas então o sujeito se identifica com o objeto que se perde. Se for preciso, posso dizer, no erotismo: EU me perco. (Bataille 1957 [2013], 55).

corpo temporal que experimenta a dor e o prazer, muda constantemente: ao tempo que goza com o amor, também o padece, e é nessa experiência corporal que o ser transpassa limites. Esse limite está marcado pela tríada corpo-tempo-morte. Num primeiro momento, o corpo é definido como o lugar das experiências, dos prazeres e das dores, “*que se alimentó de risas y orgasmos*” (2017, 16), “*entre sueños y vigílias*” (2017, 17). Posteriormente, é comparado com o tempo: o corpo está composto da mudança temporal, de um transcorrer que não fica no presente, que traz lembranças do passado e que viaja inexoravelmente até o futuro. O corpo está feito de tempo, o corpo é o tempo. E é aí que a morte entra. Para Jaramillo, “*la muerte que es cuando el tiempo ha dejado de pasarnos*” se constitui no limite até o qual as experiências da vida levam seu corpo. As lembranças, o passado, são “*una manera despaciosa de la muerte*” (2017, 21).

Na dualidade corpo/alma o corpo é a materialidade física que define ao poeta, a quem pertence o nome que tem, as lembranças que o definem, a carne que dói e os prazeres aos quais se entrega, o tempo que termina e fecha o presente. O corpo cheio de tempo tem um limite, e ao morrer, também vai desaparecer. Porém, a outra face é a alma, isso indefinido, isso outro que também tem a sua morada no ser, mas que o habita temporariamente, que não termina quando o tempo acaba no corpo: sem memória, sem a lembrança que o ata ao mundo e ao presente, e sem tempo, essa alma “*seguirá sin recordarme más*” (2017, 14). O corpo, para o poeta, é efêmero, enquanto a alma vai ter a transcendência que a carne não tem: “*El cuerpo de mis gozos se extinguirá entre la tierra, será ceniza, y lo otro que estuvo dentro de mí será*

aliento de otro ser, será parte de otra nada” (2017, 14). Jaramillo estabelece essa dualidade adjudicando ao corpo características que têm que ver com o temporal e com a experimentação dos gozos e as mudanças da carne, do que é vivo mas também morre: velhice, crescimento, doença, amor. A alma, por outro lado, se constitui em uma entidade pouco definível, que parece carregar os caracteres contrários aos do corpo: enquanto ele goza, ela *“pagó el precio, cargó todas las misérias, el desamor, el lento olvido, cierto rencor gris extinguiéndose*” (2017, 15); enquanto o corpo é *“sábio em colores”* a alma é *“blanco y translúcido”*. O corpo pertence à individualidade, ao eu, e se identifica com o portador do nome, *“sabe decir<<yo>>, porque el<<yo>> es solamente vísceras e instinto (...) matéria que llora”*, é a quem lhe chega um final porque está feito de tempo e caduca. No final, cindida do corpo, quando já não for parte dessa carne que a une a um nome e a um tempo que não lhe pertence, a alma *“olvidará todo, hasta mi nombre, cuando se vaya de mí”* (2017, 15).

O tempo também estabelece uma relação direta com o corpo na poesia de Jaramillo. A velhice traz mudanças no corpo, novas sensações e diferentes maneiras de se comportar e de agir no mundo. Para o poeta, nesse corpo diferente, cheio de tempo, mudado, pode habitar um outro diferente, *“otro nuevo que no conoce el lenguaje de mis vísceras, otro que apenas se adapta y va más despacio y tarda mucho en entender las cosas”* (2017, 16). No trânsito da vida para a morte, *“el cuerpo nunca permanece”* (2017, 17), pois por intermediação das experiências contínuas o corpo vai mudando: do prazer até a dor, do amor gozado até o amor padecido, é um corpo que se

transforma na medida em que o tempo também avança, porque, em última instância, “*El cuerpo está hecho de tiempo.*” (2017, 17). Mas para Jaramillo este tempo é um desconhecido: apesar de experimentar fisicamente seu trânsito, de compreender que muda porque o corpo evidencia essa mudança, o tempo se apresenta como uma coisa “*inexorable, absurdamente simple, tiempo que no entiendo*” (2017, 18). Ao tentar alcançar uma ideia de tempo, o poeta tenta dar características que possam defini-lo: fala dele como um tempo “*curvo (...) hueco*” (2017, 18), que não tem forma determinada e se apresenta quase como uma ausência. Mesmo que considere o tempo com um passado que traz as lembranças e os esquecimentos (esses silêncios do tempo) e com um futuro no qual a morte revela seu rosto, é no presente que essa ausência é mais evidente, pois o hoje é o momento no qual o tempo se apresenta com mais clareza, onde deixa ver com mais certeza a relação que estabelece com a existência do poeta e com o próprio corpo: “*tempo con nada, tiempo sin hoy, en mis narices el hueco del presente capaz de no existir y de ser mi única existencia. \ Eso es el cuerpo, el cuerpo hecho de tiempo (...)El tiempo, que es el cuerpo*” (2017, 18). O presente para o poeta não existe, pois é uma nada movimentando-se, que muda constantemente. Ao tentar dizer o presente, ele já é passado pois o instante inatingível é impossível de medir, não tem quietude, é uma espécie de nada do tempo. Nesse presente, Jaramillo localiza sua própria existência, e na medida em que flui constantemente, sua própria existência se converte em outra coisa “*el tiempo en que soy lo que acabo de ser hace sólo un instante, el mismo pero otro, ¡el presente, mi nada*” (2017, 34).

No livro o corpo se apresenta dicotômico, ferido mas também gozoso, “*exuberante o enfermo, mutilado o entero (...) creciendo o en plenitud*” (2017, 13). É um corpo feito de tempo, sofredor das mudanças próprias da velhice e da dor. Por meio dele reflete em torno a temas que constituem essa outra coisa indefinível e incerta à qual se refere o título do livro e que fica sob um manto de dúvida. Por um lado, pode ser a alma intemporal que vai sobreviver à morte do corpo. Pode ser essa mesma morte que ronda os versos dos poemas e o corpo do poeta como uma presença fantasma. Pode ser também as palavras que não são o instrumento todo-poderoso com que a realidade é representada e que não estão subordinadas ao escritor. Pode, por fim, ser esse tempo também fugitivo do qual está feito o próprio corpo. A poesia de Jaramillo fala desde o corpo e em direção ao corpo, da materialidade corporal das coisas expressada em palavras e da metafísica dessa outra coisa, incerta, que habita o corpo e que se evidencia no tempo, na inapreensível alma ou no constante e cúmplice silêncio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jaramillo Agudelo, Darío. *El cuerpo y otra cosa*. Bogotá: Luna libros, 2017
- Bataille, Georges. *O erotismo*. Belo Horizonte: Autêntica, (1957) 2013.

