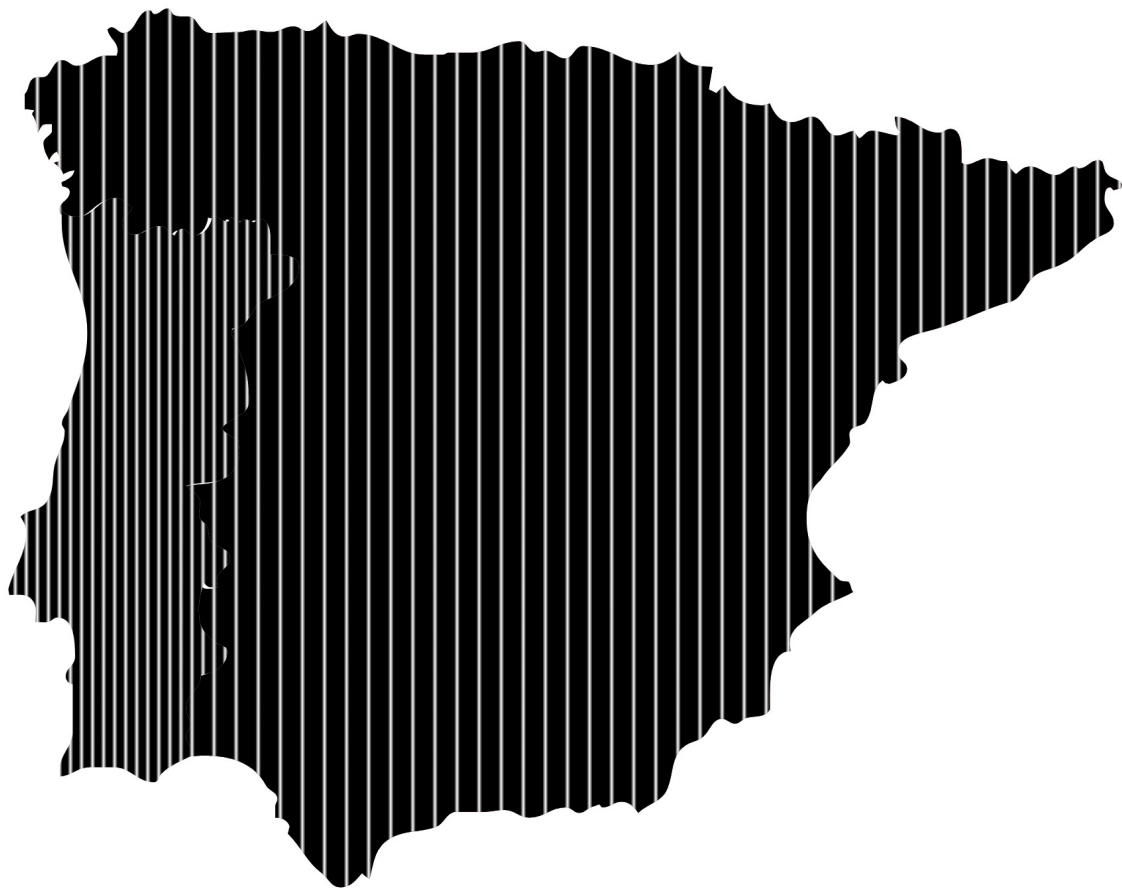


Orgs:
Ana Rita Carrilho
Francisco Fidalgo Enríquez
Ignacio Vázquez Diéguez
Paulo Osório
Tamara Flores Pérez

Ao Encontro das ínguas béricas



ORGANIZADORES

Ana Rita Carrilho, Francisco Fidalgo Enríquez,
Ignacio Vázquez Diéguez, Paulo Osório
& Tamara Flores Pérez

Ao Encontro das Línguas Ibéricas

LUSOSOFIA.NET

Universidade da Beira Interior
Covilhã, 2018



LUSOSofia:press

Covilhã, 2018

FICHA TÉCNICA

Título: *Ao Encontro das Línguas Ibéricas*

Organizadores: Ana Rita Carrilho,
Francisco Fidalgo Enríquez,
Ignacio Vázquez Diéguez,
Paulo Osório
Tamara Flores Pérez

Colecção: Livros LUSOSOFIA

Design da Capa: Madalena Sena

Paginação: Filomena Santos

Universidade da Beira Interior

Tipografia da Universidade da Beira Interior

Depósito Legal: 443524/18

ISBN (PDF): 978-989-654-474-4

ISBN (Encadernado): 978-989-654-473-7

Índice

Nota Introdutória	1
La lengua sefardí: crónica de una desaparición anunciada Coloma Lleal Galceran	3
La adquisición de la gramática en lenguas afines Marta Baralo	27
Galego e portugués. Afinidade e diverxencia Rosario Álvarez	51
Promoção de estratégias de aprendizagem de vocabulário: uma proposta para a sala de aula de cursos intensivos de PLE Ana Rita Carrilho	81
O desenvolvimento da competência de comunicação intercultural na aula de ELE André João Pinheiro Costa	91
La agentividad en las construcciones absolutas del español y el catalán (s. XV-XVII): un análisis composicional Avel·lina Suñer Gratacós	105
A palavra <i>tipo</i> e sua função anguladora no Português do Brasil Elaine Pereira da Silva	129
De enseñar <i>lengua</i> a enseñar <i>la lengua</i>: la implantación del grado de Lengua y Literatura Catalanas en la Universidad Masaryk de Brno Elga Cremades Cortiella	155
Usos e funções do infinitivo no teatro de Gil Vicente Giovanna Ike Coan	167

Dificuldades dos alunos polacos na aprendizagem de construções perifrásticas portuguesas com os auxiliares <i>ir</i> e <i>vir</i> Joanna Drzazgowska	185
Enseñar y traducir en Español, lengua global compartida, dentro del espacio educativo ibérico María Jesús García Méndez	211
O ecossistema e o significado social da variação das formas verbais: a 2a. pessoa do plural nas farsas de Gil Vicente Marilza de Oliveira	233
A Linguística de <i>Corpus</i> como método de aprendizagem de Português Pedro Miguel Lavajo Natário Guilherme	251
Traductología y contacto de lenguas en el espacio ibérico. Análisis de las autotraducciones al castellano de cuatro escritores gallegos: Álvaro Cunqueiro, Eduardo Blanco Amor, Manuel Rivas y Luz Pichel Rexina Rodríguez Vega	269
Sintaxis pronominal de la <i>Fala do val de Xálima</i>: análisis y diferencias entre las tres variedades Tamara Flores Pérez	295
Estratégias de evitação Teresa Alegre & Katrin Herget	317
As falas do Ellas: ausencia na escola e hibridación forzada Xosé-Henrique Costas González	333

Nota Introdutória

Esta coletânea reúne um conjunto de textos repartidos em três eixos temáticos: génese e desenvolvimento das línguas ibéricas, ensino das línguas ibéricas como línguas estrangeiras ou línguas segundas (LE/L2) e ensino das línguas ibéricas na era digital.

A temática deste volume surge como aposta do grupo de linguística portuguesa e espanhola do Departamento de Letras de Universidade da Beira Interior, dada a importância que as línguas ibéricas têm vindo a assumir na última década na esfera internacional. Importa ressaltar a riqueza linguística neste ponto mais ocidental da Europa, território de confluências culturais marcadas por grande variedade linguística. De acordo com o carácter plural e heterogéneo de qualquer língua, as diversas variedades da América, África e Ásia são parte indissociável do espírito deste volume, sendo objetivo dos organizadores levar a cabo outras publicações onde será dado espaço a todas a línguas oficiais e não oficiais, bem como a diferentes variedades diatópicas peninsulares.

Esta coletânea contou com uma comissão científica, à qual os organizadores estendem os seus agradecimentos, pois, ao longo da preparação do presente volume, muito contribuiu com os seus precisos comentários:

Ana María García Martín (Universidad de Salamanca)
Carmen Fernández Juncal (Universidad de Salamanca)
Graça Rio-Torto (Universidade de Coimbra)
Juan Carrasco González (Universidad de Extremadura)
Ibon Sarasola Errazkin (Euskal Herriko Unibertsitatea / Euskaltzaindia)
Maria da Graça Castro Pinto (Universidade do Porto)
Maria Pilar Perea Sabater (Universitat de Barcelona)
Paulo Osório (Universidade da Beira Interior)
Ramón Mariño Paz (Universidade de Santiago de Compostela)
Rosario Álvarez Blanco (Universidade de Santiago de Compostela)
Teresa Lino (Universidade Nova de Lisboa)

Os organizadores gostariam ainda de agradecer à editora LusoSofia que, ao reconhecer a importância da temática, prontamente procedeu à publicação desta obra, bem como a Madalena Sena pela conceção gráfica.

La lengua sefardí: crónica de una desaparición anunciada

Coloma Lleal Galceran

Universitat de Barcelona

RESUMEN: En este artículo se plantea la caracterización de la lengua de los sefardíes como modalidad lingüística surgida con posterioridad a la expulsión, sometida a importantes cambios entre los siglos XVII y XX, y que en la actualidad está en vías de desaparición. Por ello, se parte de una discusión acerca de dos de las afirmaciones con que a menudo se ha querido caracterizar la lengua de los sefardíes. Por una parte, de la existencia, durante el periodo medieval, de una lengua propia de los judíos peninsulares, claramente diferenciada de la de sus coetáneos cristianos; y por otra, del carácter de la lengua sefardí como “fósil vivo” (Muñiz-Huberman, 1989) del español medieval, como “discos fonográficos vivos” (Estrugo, 1933, p. 83) de una lengua que hubiera detenido su evolución en el momento de la expulsión, a fines del siglo XV.

PALABRAS CLAVE: judeolenguas; judeoespañol; ladino; sefardí.

1. La falacia de las judeolenguas

Se ha hablado y, a pesar de las evidencias, se seguirá hablando del judeocatalán, del judeoaragonés, del judeoportugués, del judeoespañol... como de modalidades del romance medieval hablado por los judíos peninsulares y, en su mayoría, ya extintas. Pero un análisis de los hechos nos impide seguir sosteniendo esta idea (Marcus, 1962; Lleal, 1992; Feliu & Ferrer, 2011; Minervini, 2013). Una idea que se debe a una deficiente interpretación de los datos motivada por la existencia de algunos elementos distorsionadores.

1.1. Por una parte, por la observación de la presencia en los textos emitidos por los judíos de los siglos XIV y XV de un conjunto de términos que no aparecen en la documentación del resto de la población. Así, cuando se habla del judeoespañol medieval, del judeocatalán o del judeoportugués, se alude a la presencia de términos como *aljama*, *almidrás*, *bedín*, *berur*, *cahal*, *cábala*,

caddis, yehudí, misvá, salia, tebá, en los textos de los judíos castellanos, *bet-dín, betkenésset, hossen, qahal, sàbat, torà, xalom, xeelot*, en los de los judíos catalanes, o *cadós, jessiba, massó, mezuzá, misvá, queilà, rossaná, sedacá, siclo o tebá* en los de los portugueses. Pero el hecho de utilizar, más o menos arromanzados, unos términos hebreos que aluden a instituciones, ritos y costumbres particulares no supone el uso de una lengua distinta. Sus coetáneos cristianos compartían con ellos algunos hebraísmos –*aleluya, amén, belcebú, edén, maná, pascua, querubín, sàbado, satanás, serafín...*–, como también usaban numerosos helenismos que no aparecen nunca en los textos de los judíos –*agnóstico, anatema, apóstol, biblia, católico, decálogo, deuteronomio, eucaristía, evangelio, mártir, monasterio, monoteísmo, neófito, protomártir, pseudoprofeta...*– sin que a nadie se le ocurra hablar del “cristianoespañol”. Y nuestros abuelos usaban con cierta frecuencia expresiones como “*si Dios quiere*” cuando se referían a una acción futura, o “*que en gloria esté*” junto al nombre de un difunto¹, pero no parece un rasgo lingüístico suficiente como para diferenciar un “cristianoespañol” de otro “laicoespañol”.

1.2. Por otra parte, se debe también al hecho de que los judíos que aprendían a leer y escribir en las escuelas rabínicas usaban exclusivamente el alfabeto hebreo, con el que intentaban representar la lengua romance que hablaban –los llamados “*textos aljamiados*”, del árabe ‘*azamía*’, ‘lengua extranjera’–. Pero se trata de un sistema gráfico pensado para una lengua semítica con solo tres fonemas vocálicos, sin fonemas labiales fricativos sordos /F/ o palatales fricativos sonoros /z/, y con algunas restricciones combinatorias (imposibilidad por parte de algunos caracteres de aparecer en posición inicial absoluta, o de las combinaciones de oclusivas con líquidas...). Y el intento de solucionar estas restricciones produce en ocasiones resultados que pueden sorprender al lector. Porque, además, quienes han transcrito estos textos aljamiados a menudo han aplicado unos criterios de transliteración, tan fieles a la letra, que ocultan la lengua romance que los autores habían pretendido representar. Términos castellanos como [reliʒi'on], [ˈkwatro], [ʒu'dio] o [ˈfjeβre], que sus coetáneos cristianos representaban gráficamente como *religion, cuatro, judío y fiebre*, los judíos los representaban, de acuerdo con las convenciones gráficas de su alfabeto, con un único signo (ʾyod) para las dos vocales palatales y otro para las

¹Fórmulas desiderativas que, por cierto, son de clara ascendencia semítica.

dos velares (vau), con una vocal de transición en los grupos de oclusiva más líquida, o con un signo modificado con diacríticos para representar las formas inexistentes para [ʒ] (guímel con *rafé*) o de [f] (pe con *rafé*). Como resultado de la aplicación de estas convenciones gráficas, estos términos se representan mediante unas formas cuya transcripción como *rylyg'ywn*, *kwat-wrw*, *g'wdyw* o *p'yybyry* puede llevar a falsas conclusiones sobre la lengua que hablaban los judíos.

Un buen ejemplo de esta situación lo tenemos en los capítulos de la sisa del vino de la aljama de Zaragoza, de 1464²: el contrato judío, escrito en caracteres hebraicos, fue “fallablemente dictado” al notario para que lo registrase en el libro de protocolos. Ambos textos han llegado hasta nosotros (Blasco, Lleal, Magdalena & Motis, 2010) y podemos apreciar que en ambos casos la lengua es exactamente la misma, con la única excepción de los términos *-qahal*, en lugar de *aljama*, fórmula desiderativa: “*los guarde su Roca*”, etc.– a que se aludía en párrafos anteriores:

Texto aljamiado:

קאפיטול די פיאידרה. איט' אורדינאך איל קהל יצ' קי שי פור וינטורה לופי הש' נו מאנדי שי אפידירגאבאך לאש ויניואש אפריש שיאיר פוגדה לא רינדה אנטיש די אויר פואישטו לא פורובישיאוך איך מאש די דוש טירמיניש קי איך טאל קאשו שיאה קונוכידו איל דאניו קי פון לה דיטה קאבשה פרוכדייה אל גאבלייאדור פור דוש פירישונאש מידיאנט ג'ורה איליקטוש אונז פוריל קהל איל אטורו פוריל גאבלייאדור.

Transliteración del texto aljamiado: Capitol de piedra. Item ordenan el **qahal los guarde su Roca** que si por ventura lo que *Dios* no mande se apedregaban las vinyas apres seyer puiada la renda antes de aver puesto la probision en mas de dos terminos que en tal caso sea conocido el danyo que por la dita cabsa procedira al gabellador por dos presonas mediant jura electos uno por el *qahal* el otro por el gabellador.

Transcripción del texto en caracteres latinos: Capitol de piedra. Item ordena la dita **aljama** que si por ventura lo que Dios non mande se apedregavan las vinyas apres seyer puyada la renda ante de haver puesto la provesion en mas de dos terminos, que en tal caso sea conocido el danyo que por la dita causa procedira al ga-

²Zaragoza, Archivo Histórico de Protocolos, Registros del notario Antón Maurán, fol. 261r a 267v.

bellador por dos personas mediant jura electos uno por-el **aljama** otro por-el gabellador.

1.3. Un último elemento distorsionador se relaciona con los imperativos religiosos que condicionan el lenguaje de una de las tipologías textuales que nos han llegado: las traducciones bíblicas realizadas por los judíos medievales a partir del texto hebreo de la *Torá* (Avenoz & Enrique-Arias, 2005). Traducciones que se hicieron imprescindibles a fines de la Edad Media, cuando los judíos ya no entendían fácilmente el hebreo en que recitaban de memoria sus oraciones, como los cristianos no entendían bien el latín en que rezaban. Pero lo que nos interesa destacar es que el autor de estas traducciones era consciente de que partía de un texto que para él era la expresión directa de la divinidad, de manera que cualquier cambio podía suponer una modificación de la palabra divina. Además, no podemos olvidar que según los cabalistas el texto divino encierra mensajes, con claves numéricas, que hay que descubrir a partir de la literalidad que los oculta. Por consiguiente, estas traducciones son tan fieles que reflejan la sintaxis del hebreo de que parten (Enrique-Arias, 2004), con frecuentes acusativos internos –*sacrificios sacrificaron et votos votaron*–, frecuente ausencia de verbos copulativos –*et dos mellizos en su vientre; et su mano travada del calcañar; et grand miedo del señor*– o del artículo en determinados casos –*estovo en vientre del pesçe; et oro Jonas desde vientre de la vallenga*–:

Estas son las generaciones de ysaque fijo de abraan. abraan engendro a ysaque. E fue ysaque de hedad de quarenta años quando caso con Rabeca fija de betuel el aramj de padan aran hermana de leuan el aramj a el por muger. E rrogo ysaque a dios por ssu muger que era mañera & resçibio ssu oraçion dios & conçibio Rebeca ssu muger. E rrebolujen se ssus fijos en ssu vientre & dixo sy yo esta pena he de pasar para que pedi esta merçed a dios. E dixo dios a ella dos gentes tyenes en tu vientre & dos pueblos de tus entrañas saljran & pueblo mas que pueblo se enforteçera & el mayor serujra al menor. E cunpljeron se sus dias para paryr & dos melljzos en su vientre & saljo el primero bermejo todo & commo vna esclaujna velloso & llamaron su nonbre esau & despues desto saljo su hermano & su mano trauada del

*calcañar de esau & llamo su nonbre jacob. ysaque era de hedat de sesenta años quando los pario. E cresçieron los moços. E fue esau omne sabidor de venado omne de canpo & jacob fue sienpre que moraua enlas escuelas.*³

Y encontramos los mismos rasgos hebraizantes en las biblias de *Ajuda* (Avenoza, 1995) o de *Évora*, e incluso en la *Biblia de Alba*, traducida por Moxé Arragel de Guadalajara hacia 1422 (Avenoza, 2012; Gutwirth, 2013), a pesar de que en este caso el traductor tuvo también en cuenta el texto de la *Vulgata*:

Non des sobre nos sangre de inoçente que tu // señor // lo que te plaze fazes. & tomaron a ionas & enla mar lo echaron & en punto el mar dela su yra çesso. & grand miedo del señor aquellos omnes ouieron & al señor sacrificios sacrificaron & votos votaron.

*Commo se trago la vallena a Jonas & la oraçion que ende enel su vientre. E el señor apareio // al nuestro dios fizo vn grand pescado que tragase a ionas & estouo ionas en vientre del pesçe tres dias & tres noches. & oro ionas al señor su dios desde vientre dela vallena. & dixo // llame conla mi tribulaçion al señor & respondiome // desde el vientre del infierno clame & oyo la mi voz. & lançasteme en profundo // en coraçon de mares & flumen me çerco.*⁴

Se trata de una actitud próxima a la que años después expondría Fray Luis de León en el conocido prólogo a su traducción del *Cantar de los Cantares*.

Lo que yo hago [...] es volver en nuestra lengua palabra por palabra el texto de este libro; [...] procuré conformarme cuanto pude con el original hebreo, [...] y pretendí que respondiese esta interpretación con el original, no solo en las sentencias y palabras sino aun en el concierto y aire de ellas, imitando sus figuras

³*Biblia Escorialense I-i-19* de fines del siglo XIII y principios del XIV; copia de 1420; fol. 25r.

⁴*Biblia de Alba*, (1422-1433), fol. 237r.

*y maneras de hablar cuanto es posible a nuestra lengua [...] El que traslada ha de ser fiel y cabal y, si fuere posible, contar las palabras para dar otras tantas, y no más ni menos, de la misma cualidad y condición y variedad de significaciones que las originales tienen, sin limitarlas a su propio sentido y parecer, para que los que leyeren la traducción puedan entender toda la variedad de sentidos a que da ocasión el original, si se leyese.*⁵

Parece, pues, que los argumentos en que se basan quienes defienden la existencia de las judeolenguas no pueden seguir defendiéndose.

1.4. Pero además tenemos los datos que nos proporciona la investigación histórica y que nos hablan de la presencia multisecular de los judíos en la península. Así, se ha atestiguado la presencia de judíos en la Bética desde época romana y, posteriormente, las leyes visigodas regulaban en varios capítulos las relaciones con la población judía. En el siglo VIII llegaron nuevos contingentes de judíos que se establecieron inicialmente en poblaciones del sur peninsular, hasta principios del siglo XII, cuando los movimientos de intransigencia religiosa de almorávides y, después, almohades los empujaron hacia el norte.

Recuérdese que tras las campañas de Alfonso I el *Batallador* en Al-Ándalus, el rey aragonés regresó a su tierra con numerosos mozárabes y judíos que participaron activamente en el proceso de repoblación del valle del Ebro: “*Ego Adefonsus Dei gratia imperator Facio hanc cartam donationis ad vos totos [...] quos ego traxi cum Deo auxilio de potestate sarracenorum et adduxi in terras christianorum [...] laxastis vestras casas e vestras hereditates et venistis mecum populare ad meas terras.*”⁶

Y es bien conocido que, en la configuración de las lenguas peninsulares, la nivelación lingüística resultante de la diversidad de modalidades romances en convivencia durante el proceso repoblador desempeñó un papel de trascendental importancia.

⁵Fray Luis de León (1561): *Prólogo a la Exposición del Cantar de los Cantares*.

⁶Alfonso I de Aragón, *Fuero general de 1126* del Archivo de Zaragoza (citado por F.X. Simonet: *Historia de los mozárabes de España* – Madrid, 1897, reimpresión facsímil ed. Maxtor, Valladolid, 2005).

Asimismo, recordemos el carácter urbano de la población judía y de sus profesiones. Y ¿tiene sentido suponer que médicos (o *físicos*) sastres, zapateros, comerciantes, orfebres, prestamistas, pañeros, tintoreros, carpinteros... en continuo, y necesario, trato con el resto de la población, pudiesen hablar otra lengua? Recuérdese que solo tras el deterioro de la convivencia de fines del siglo XIV en los distintos reinos peninsulares, cuando los judíos fueron acusados de ser los causantes de la terrible *peste negra* –creencia fomentada por prédicas antijudías como las del valenciano Vicent Ferrer– aparecieron las disposiciones que obligaban a los judíos a vivir en barrios aparte, las *aljamas* o *calls*, frente a la indistinción del periodo anterior entre las viviendas de cristianos y de judíos (Torres Fontes, 1960), según se puede deducir de la lectura de diversas ordenanzas, como la de Valladolid de 1412:

Primeramente, que de aqui adelante todos los judios e judias e moros e moras delos mis regnos e sennorios sean e bivan apartados delos christianos e christianas en un lugar e parte dela cibdad o villa o lugar donde fueren vezinos, e que sean cercadas las calles e las puertas en derredor, en guisa que todas las puertas salgan al dicho cerculo, e que el dicho cerculo aya una puerta por do se mande e non mas, e que enel dicho cerculo moren los dichos judios que enel dicho sten, e (enel) cerculo que les asy fuere asygnado moren los tales judios e judias e moros e moras e non en otro lugar nin casa fuera del.

o el acuerdo de las Cortes de Toledo de 1480 que prohibía a judíos y musulmanes que vivieran "a vueltas con los christianos". Y en el mismo sentido se manifestaban las ordenanzas de Navarra y del reino aragonés:

Fuesse ordenado e mandado çierto logar assignado enla Nauarria de Pamplona do los judios de Pamplona fuessen a fragoar e hedificar casas para lures moradas. [...] E algunos [...] con grant malizia finquen fuera de-la dicha juderia logoando casas de-los christianos e morando entre ellyos. La quoyal cosa es de grant daynno dela seynnoria e a grant vituperio e deshorrria de-los christianos.⁷

⁷ Archivo General de Navarra, *Comptos*, D-7, fol. 68-69, 1469.

Mandamos apartar a los dichos judios en todas las cibdades o vil-las e logares de nuestros reynos y señorios y dalles juderia e lugares apartados donde biuiesen, sperando que con su apartamiento se remediara [...] el gran daño que a los christianos se ha seguido y sigue dela participacion, comisacion y comunicacion que han tenido y tienen con los judios.⁸

Y finalmente, tenemos el testimonio de los *criptojudíos*, comunidades que consiguieron ocultar sus orígenes y su religión y así escapar a las persecuciones (Alpert, 2001). Cabe suponer que si hubiesen hablado una lengua distinta, o una modalidad claramente diferenciada de la del resto de la población, difícilmente lo habrían podido lograr.

Por todo ello, creo que no es aventurado afirmar la inexistencia de las llamadas *judeolenguas* en periodo medieval.

2. La diáspora y sus consecuencias lingüísticas

2.1. Cuando el 31 de marzo de 1492 los reyes don Fernando II de Aragón y doña Isabel I de Castilla promulgaron en La Alhambra el que sería conocido como "Edicto de Granada", los judíos de estos dos reinos disponían de solo cuatro meses para liquidar sus bienes y emprender el camino del exilio.

Por ende Nos con conseio y parescer de algunos prelados y grandes y caualleros de nuestros reynos y de otras personas de sciencia y de consciencia de nuestro conseio, aviendo avido sobrello mucha deliberacion, acordamos de mandar salir a todos los dichos judios y judias de nuestros reinos y que jamas tornen ni buelvan a ellos [...]. Y sobrello mandamos dar esta nuestra carta por la qual mandamos a todos los judios y judias de qualquier edad que sean [...] que fasta el fin del mes de julio primero que viene deste presente año salgan todos delos dichos nuestros reynos y señorios con sus fijos y fijas y criados y criadas y familiares judios assi grandes como pequeños de qualquier edad que sean e non sean osados de tornar [...] so pena que [...] incurran en

⁸ Archivo de la Corona de Aragón, *Real Cancillería*, reg. 3569, fol. 130v.

pena de muert y confiscacion de todos sus byenes [...]. E mandamos y defendemos que ninguna nin algunas personas de los dichos nuestros reynos [...] de qualquier stado condicion o dignidad que sean, non sean osados de recibir ni recebtar nin acojer ni defender ni tener publica ni secretamente judio nin judia pasado el termino de fin de julio [...] so pena de perdimiento de todos sus bienes [...]. Y porque los dichos judios y judias puedan [...] mejor disponer de sus bienes [...] los aseguramos [...] para que puedan vender trocar y enajenar todos sus bienes muebles y rayzes [...] y asy mismo damos licencia e facultad a los dichos judios y judias que puedan fazer y sacar fuera delos dichos nuestros reynos y señorios sus bienes y hazienda por mar y por tierra, con tanto que non saquen oro nin plata nin moneda nin las otras cosas vedadas.⁹

Este decreto, que afectaba a todas las ciudades castellanas y aragonesas con población judía, numerosas y densamente pobladas a fines del siglo XV, supuso el inicio de una diáspora que, aparte de sus consecuencias sociales y económicas (Pérez, 1993), había de tener importantes repercusiones lingüísticas.

⁹ Archivo de la Corona de Aragón, *Real Cancillería*, reg. 3569, fol. 130v-131v.



Fig. 1 Principales poblaciones judías en el siglo XV

Andrés Bernáldez, coetáneo de estos hechos (Bernáldez, 1504-13) nos ofrece, poco después, una interesante relación de esta diáspora:

E començaron a salir de Castilla los primeros en la primera semana del mes de julio e salieron de Castilla e entraron en Portugal con consentimiento del Rey D. Juan los siguientes. Salieron por Benavente tres mil animas y mas que entraron en Portugal por Berganza. salieron por Zamora treinta mil animas a Miranda que entraron en Portugal. salieron por Ciudad Rodrigo a Villar treinta y cinco mil animas y salieron por Miranda de Alcantara a Maruan quinze mil. salieron por Badajoz a Helves diez mil animas. Delos que estauan en frontera de Nauarra metieronse en Nauarra dos mil animas. delos que morauan en frontera de Vizcaya entraron por Laredo en la mar e delos de Medina de Pumar e su tierra trescientas casas. y entraron por Cadiz en la mar ocho mil casas delos del Andalucia e delos del Maestradgo de Santiago. Otros muchos fueron por Cartajena e otros fueron a embarcar por los puertos de Aragon e sus confines. Los delos

reinos de Aragon e Cataluña embarcaron por los puertos de Cataluña e entraron por la mar y muchos de ellos entraron en la Italia e otros a tierra de moros al reino de Tunez e de Tremecen donde su ventura los echaba. Estos fueron los de los reinos de Aragon e de Cataluña, e los de Castilla que embarcaron por los puertos de Cartajena e confines del reino de Valencia de los cuales los mas ouieron siniestras fortunas robos e muertes en la mar y en la tierra por donde iuan y arribauan ansi de los christianos como de los moros.

[...] E salieron de las tierras de sus nacimientos chicos e grandes viejos e niños a pie y caualleros en asnos y otras bestias y en carretas y continuaron sus viajes cada uno a los puertos que auian de ir e iuan por los caminos y campos por donde iuan con muchos trabajos y fortunas unos cayendo otros leuantando otros moriendo otros naciendo otros enfermando. que no auia christiano que no ovjese dolor dellos, y siempre por do iuan los conuidauan al baptismo e algunos con la cuita se conuertian e quedauan pero muy pocos.¹⁰

Vemos pues la diversidad de caminos de la diáspora: quienes fueron a Navarra se vieron poco después, en 1497, afectados por el decreto de expulsión, cuando Castilla incorporó el reino navarro y, en la mayoría de los casos, emigraron hacia Francia y los Países Bajos.

Los judíos castellanos que habían huido a Portugal acogidos por las *queilás* portuguesas fueron también víctimas, cinco años después, del decreto de expulsión promulgado por Manuel I, *O Afortunado*, y de las posteriores deportaciones forzosas a las colonias africanas, como São Tomé. Pero finalmente la mayoría de ellos, tanto castellanos como portugueses, acabaron emigrando a los Países Bajos, zona en la que había ya una próspera comunidad hebrea que se había impuesto en algunas áreas comerciales, como la de la orfebrería, la textil y la editorial. Y muchos de los recién llegados, integrados en la comunidad holandesa, se especializaron en estas industrias –recuérdese la edición de gramáticas castellanas, precisamente “anónimas” para evitar suspicacias, pensadas como textos de aprendizaje de una segunda lengua– y, a

¹⁰ Andrés Bernáldez (1504-13): *Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel*, caps. 110-112).

través del comercio, siguieron manteniendo los contactos con la península y, por consiguiente, con la evolución del castellano. Contactos que, por otra parte, permitieron la llegada de nuevas oleadas de judíos *conversos* acosados por la intransigencia inquisitorial. A partir de Amsterdam –la *Jerusalén del norte*–, hubo también un número considerable de judíos que emigró al Nuevo Mundo durante los siglos XVI y XVII.

Desde el sur de Portugal y de Castilla y de las tierras de Andalucía y del sur de Valencia, los judíos emigraron mayoritariamente al norte de África. Fue una de las vías más infaustas (“*los mas ouieron siniestras fortunas robos e muertes enla mar y enla tierra por donde iuan*”, decía Bernáldez), y muchos de ellos regresaron a la península y aceptaron, al menos aparentemente, las cláusulas del decreto. Los que, a pesar de todo, permanecieron en tierras africanas, formaron comunidades en algunos núcleos –Tetuán, Tánger, Larache...– donde se mantuvo una modalidad hablada, la *haquetía*; pero se trataba de comunidades ágrafas que no han dejado restos escritos. A partir del siglo XIX, con el “Protectorado” español, la *haquetía* perdió la mayoría de sus rasgos diferenciales respecto del español meridional, con el que se acabó igualando.

La última vía migratoria, y la más importante por sus consecuencias lingüísticas, fue la vía del Mediterráneo. En un primer momento, los judíos hispanos se establecieron en distintas ciudades del reino de Nápoles y de los Estados Vaticanos, donde mantuvieron los contactos con la península. A lo largo de los siglos XVI y XVII se les unieron numerosos conversos sospechosos de “*judaizar*”, así como erasmistas y evangelistas exiliados –Francisco Delicado, Joan de Miranda, los hermanos Valdés...–. Más tarde, siguiendo la invitación del sultán Beyazid II, o Bayaceto, interesado en la modernización de su país, muchos de ellos se aventuraron hacia el oriente mediterráneo y fundaron prósperas colonias en diversos puntos del Imperio Otomano: península de los Balcanes, Turquía y Oriente Medio.

2.2. Los judíos que se establecieron en el extenso Imperio Otomano formaban comunidades organizadas, en un primer momento, de acuerdo con sus orígenes peninsulares –se documenta la existencia de sinagogas de catalanes, de aragoneses, de castellanos...–. Pero, frente a un entorno extraño, lingüística y socialmente, pronto se fue configurando una comunidad heterogénea

cuya lengua, sobre la base del castellano del siglo XV, incluía, sobre todo en el léxico, elementos de diversas procedencias peninsulares.

El hecho de haberse establecido en tierras tan alejadas de nuestra península impidió que los profundos cambios que, durante los siglos XVI y XVII, se produjeron en el sistema fonológico, morfológico y sintáctico del castellano peninsular llegaran a su conocimiento. Y así, conservaron las oposiciones de los fonemas de /ɟ/ [mi'ɟor], frente a /f/ [ˈfaʃa], /z/ [po'zar], frente a /s/ [ˈpaso]; o las formas de primera persona del presente de los verbos *ser*, *estar*, *dar*, e *ir*, sin aglutinación del adverbio pronominal y (*so*, *estó*, *do*, *vo*), o el carácter invariable de *quien* (*ken son eyos?*). Pero hablar del sefardí como de un “fósil” lingüístico no responde a la realidad. Porque los cambios que se produjeron a partir de principios del siglo XVI fueron numerosos.

Así, aunque los textos que se han conservado del siglo XVI, como las obras de Moxé Almosnino –*Regimiento de la vida* (1564); *Crónica de los reyes otomanos* (1567)– ambas en caracteres hebreos, muestren, efectivamente, la pervivencia del castellano –con numerosos rasgos del aragonés– del siglo XV (Romeu & Hassán, 1992), todo parece indicar que, a pesar de los rasgos aparentemente conservadores de estos primeros testimonios, lentamente se iba gestando una nueva modalidad que se apartaba sensiblemente del castellano prerrenacentista (García Moreno, 2006).

El pretendido carácter fósil de la lengua de los sefarditas también se ha defendido a partir de los rasgos lingüísticos de las versiones bíblicas de este periodo inicial de la diáspora judía, en unos textos que siguen el modelo de las traducciones medievales y que se configuran como una “lengua calco” del hebreo (Sephiha, 1993; Lazar, 1994) en afortunada expresión de Haim Vidal Sephiha, modalidad para la que se suele reservar la denominación de *ladino*. Así, podemos encontrar en la *Biblia de Ferrara*, de 1553, la presencia de construcciones sintácticas similares a las que encontrábamos en las biblias medievales, resultado de la traducción “*palabra por palabra dela verdad hebraica*”:

En principio crio el Dio alos çielos y ala tierra. Y la tierra era vana y vazia: y escuridad sobre façes de abysmo: y espirito del Dio se mouia sobre façes de las aguas. Y dixo el Dio sea luz: y fue luz. Y vido el Dio ala luz que buena: y aparto el Dio entre

la luz y entre la escuridad. Y llamo el Dio ala luz dia: y ala escuridad llamo noche: y fue tarde y fue mañana dia vno.¹¹

Pero recordemos que, como declara explícitamente el traductor:

Assi procure que esta nuestra Biblia por ser en lengua castellana fuesse la mas allegada ala verdad hebrayca que ser pudiesse [...] Y aun que a algunos paresca el lenguaje della barbaro y estraño y muy diferente del polido que en nuestro tiempo se usa, no se pudo hazer otro por que queriendo seguir verbo a verbo y no declarar un vocablo por dos, lo que es muy dificultoso, ni anteponer ni posponer uno a otro, fue forçado seguir el lenguaje que los antiguos hebreos españoles usaron, que aun que en algo estraña, bien considerado hallaran tener la propiedad del vocablo hebraico.

Y cuando habla del lenguaje de los antiguos hebreos españoles se está refiriendo a la modalidad usada por los judíos medievales en las traducciones bíblicas.

Por ello, desde mediados del siglo XVIII estos textos en “*modos de avlas espanyolas*” de “*tiempo pasado*” resultan ya difícilmente comprensibles para los sefardíes, porque “*siendo las palabras dela ley son muy seradas ke ninguno las entiende [...] y ansi los mas de la gente no lo entienden, no pueden aprovecharse de el*”, porque encuentran en ellos “*biervos que no estan uzados en elyos*”¹² (Maeso & Pascual, 1964, 147). Por ello los nuevos textos literarios intentarán reflejar el habla real de los sefarditas y apartarse de esos “*modos de avlas espanyolas*”.

Por los cambios más importantes se producen a mediados del siglo XIX. Por una parte, porque tras la independencia de Grecia, la Ελληνική Επανάσταση (1821-30) y la Guerra de Crimea (1853-56), los países europeos ven la posibilidad de una intervención económica en el imperio Otomano. Poco después, la aparición de las “misiones civilizadoras” de los judíos

¹¹*Biblia de Ferrara (1553)*, de Yom Tob Atias, publicada en caracteres latinos en la imprenta del judío portugués Abraham Usque y dedicada a la también portuguesa Gracia Nasci, de Ferrara, emigrada después a Constantinopla. Primer versículo del *Génesis*.

¹²*Me'ham Lo'ez*, de Jacob Kullí (1730). *Haqdamah II*.

franceses fundadores de la *Alliance Israélite Universelle*, en consonancia con la labor previa del banquero judío ilustrado, creador de la *Fundación Camondo*, y con la difusión las escuelas italianas *Dante Alighieri*, supusieron el fin del aislamiento cultural de los sefardíes. A partir de ese momento el italiano y el francés alterarían profundamente el léxico del sefardí.

Asimismo, a mediados de siglo se produjo la aparición de la prensa sefardí, que se constituyó como un vehículo básico de transmisión de la lengua (Gaon, 1965; Díaz-Mas & Barquín, 2007), con ediciones en Esmirna, Estambul, Salónica, Sarajevo y con más de trescientas publicaciones de características muy variadas, desde publicaciones de política, de diversas tendencias (*El Lunar*, *El Pregonero*, *El Amigo del Pueblo*, *La Verdad*, *La Boz de Oriente*, *La Tribuna*, *El Avenir*, *El Luzero de la Pasensia*, *La Buena Esperanza*, *La Vera Luz*, *Salom*, *El Ovrador Judio*, *Solidaridad Obrera...*), hasta publicaciones culturales y literarias (*El Amaneser*, *El Meseret*, *El Tiempo...*), pasando por la prensa humorística (*El Chaketon*, *Charlo*). Precisamente a través de la prensa se difundieron, por entregas, las traducciones de obras de la literatura clásica francesas, como *El hazino imaginario*, y después, de obras originales en judezmo (Romero, 1992).



Fig. 2. Prensa sefardí de Estambul: cabeceras de las gazetas *La Boz de Oriente*, *La Vera Luz*, *Salom* y *El Tiempo* (entre 1925 y 1932).



Fig. 3. *Kuentos ermozos de pasatiempo y El Bukieto de romansas*, en caracteres hebraicos.

2.3. La existencia de numerosas publicaciones y, más modernamente, los estudios dialectológicos, nos han permitido estudiar las principales características de esta modalidad lingüística y seguir su evolución (Riaño, 1993; Ariza, 1996; Penny, 2000; Lleal, 2004; Minervini 2006).

Como apuntábamos al principio, el sefardí conservó las oposiciones prerrenacentistas /z/ frente a /ʃ/ y /z/ frente a /s/; pero la oposición entre dos africadas dentales, sonora y sorda (/dz/ frente a /ts/), aunque coincida con la que había existido en castellano medieval, es una innovación que se incorporó al judezmo a fines del siglo XIX como consecuencia de la adopción de préstamos del italiano y del hebreo. Y también tiene carácter innovador la desaparición de la oposición entre dos vibrantes: [ˈroza, gereˈar].

Podríamos considerar que un rasgo característico del sefardí es la tendencia a llevar hasta las últimas consecuencias algunas de las evoluciones iniciadas en el siglo XV en áreas de la península. Así, el *yeísmo*, o proceso de deslateralización de la palatal /ʎ/, se acentuó en un primer momento con resultados cuasivocálicos y tendió a desaparecer tras vocal anterior [gaˈina,

ka'beo, a'keo, a'nio, kutʃi'a'r]; o bien, la tendencia a generar una velar sonora ante el diptongo /we/ inicial, general en el área aragonesa medieval [ʔgwe'rto, ʔgwele], por analogía, dio lugar a una extensión de la velar a todos los miembros de un grupo léxico [go'le'r, go'rte'lano], y además, puede afectar al diptongo en otras posiciones silábicas [ʒu'gwego, tru'gweno]. Asimismo se generalizan las metátesis de líquida vibrante [ʔprobe] que afectan también al grupo [rd]: [ʔtadre, pe'drer]; y la tendencia a la palatalización de /s/ ante /k/, que en textos hispanos se consideraba propia del habla de los moriscos: [ʔmoʃka, peʃ'kado]. La palatalización final también afecta, en el plano morfológico, a las terminaciones de segunda persona del plural, tras la absorción de la semiconsonante: [sa'βeðes > sa' βees > sa' βejs > sa' βeʃ].

Y también es característica la tendencia a las generalizaciones analógicas en el plano morfológico: la -s de segunda persona singular de los demás tiempos verbales pasa también al indefinido *–pedrites, topates–* o al presente de indicativo de *ser –yo so, tu sos–*. Y las desinencias -í / -imos del indefinido de la segunda y tercera conjugación se extienden también a la primera *–topí, pensimos–*. O la tendencia (como en aragonés) a formar femeninos analógicos *–la kuala, fiela, brutala–*.

Asimismo, aunque en el léxico sefardí perviven formas propias del léxico prerrenacentista (Baum, 2014) que el castellano peninsular ha sustituido (*agora vs. ahora, aldikera vs. bolsillo, ande vs. donde, bezo vs. labio, broslar vs. bordar, fíziko vs. médico, fraguar vs. construir, güerko vs. diablo, mancevo vs. joven, muchiguar vs. multiplicar, pechar vs. tributar, tósego vs. veneno...*) o incorporaciones de términos de otras lenguas peninsulares (Quintana, 2009 y 2014; Kerkhof, 2011): (*afalagar, alechar, kaler, burako, kazal, diada, melsa, pixar, siveya, aínda, lumbo, palomba, xamarada...*), encontramos abundantes innovaciones. Por una parte, numerosas creaciones derivativas propias (*aboniguar* 'sanar', *chikez* 'infancia', *kansería* 'cansancio', *kastiguerío* 'castigo, enmienda', *kayadez* 'silencio', *lokedad* 'locura', *ombredad* 'hombría', *polvería* 'polvareda', *prisozo* 'urgente', *probería* 'provisión', *probedad* 'pobreza', *siegedad* 'ceguera', *verdadear* 'confirmar'...). Por otra, los cambios operados en el entorno social, cultural y político de los sefardíes han propiciado la adopción de préstamos léxicos para referirse a los ámbitos relacionados con las nuevas realidades, o para rellenar los vacíos provocados por el desuso (como ocurre, por ejemplo, con el léxico relacionado con el mundo rural, tan alejado de las actividades casi exclusivamente urbanas de

los sefardíes de Oriente, acentuado por los siglos de escasa presencia de la lengua literaria). Se trata de préstamos del italiano (*alora, avanti, bira, impiego, ízola, kapo, kualunke, lavoro, lokanda, ma, novitá, períkolo, pianura, rimorso, ringrasiar, riuxita...*), del francés (*aferes, blesar, boné, brochura, bukieto, jandarme, kei, madam, plezante, polís, regreto...*), del hebreo (*afilu 'aunque', dayyan 'juez', kafrar 'renegar', mazal, 'suerte', tefilá 'oración matinal'...*), y, sobre todo, del turco (*boya 'pintura', boreka 'empanada', chorba 'sopa', defter 'cuaderno', felek 'cielo', hazino 'enfermo', kavané 'cafetería', kundurya 'calzado', librik 'jarro', mirekía 'pesadumbre', muxterí 'cliente', salkum 'acacia', sirma 'brocado', toy 'ingenuo'...*) con numerosos híbridos morfológicos (*desmazalado* 'desgraciado' a partir del hebreo *mazal*; *haberansa* 'amistad', del hebreo *haber*, 'amigo'; *hanupero* 'hipócrita' del hebreo *hanupah* 'lisonja'; *seguloso* 'virtuoso', del hebreo *segulah* 'virtud')

Como puede verse, las innovaciones son muy significativas y no permiten seguir hablando del sefardí como de un testimonio fósil del castellano medieval.

3. Las "últimas palabras"

Pero esta modalidad que se había ido forjando a lo largo de cuatro siglos, inició un periodo de sucesivas crisis a partir del siglo XX (Schmid, 2007).

Efectivamente, tras los intentos reformadores de los "Jóvenes Turcos", la aparición de nuevos movimientos nacionalistas en los Balcanes que culminarían con la independencia de Bulgaria y Bosnia, la reconfiguración de fronteras a consecuencia de la Primera Guerra Mundial, y, finalmente, la abolición del sultanato y la creación de la República Turca de Kemal Atatürk, el mundo de los judíos de oriente sufrió cambios radicales. Se produjo el desmembramiento de la unidad de las comunidades judías y la aparición (o intensificación) de variantes locales. Por otra parte, la generalización de la obligatoriedad de la enseñanza supuso la desaparición de las antiguas escuelas rabínicas, la adopción del alfabeto latino de acuerdo con las normas gráficas del turco y, por consiguiente, la desaparición de la tradición gráfica anterior.

Pero el hecho decisivo para el futuro de la cultura sefardí fue el holocausto perpetrado por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. Algunas de las comunidades más florecientes de los Balcanes, como la de Salónica, práctica-

mente desaparecieron (casi el 98% de la población judía). Los supervivientes emigraron al reciente Estado de Israel o a América (Harris, 2006). En Israel, el sentimiento sionista y la revitalización del hebreo como vehículo de comunicación entre los judíos llegados de distintos países y con distintas lenguas contribuyeron al progresivo desuso del sefardí en las nuevas generaciones. En Estados Unidos, los judíos siguieron la tendencia de la mayoría de los inmigrantes, con el abandono de su lengua. Y en Hispanoamérica, los sefardíes adoptaron el castellano general, aunque con conservación de algunos rasgos esporádicos.

El resultado de estas situaciones es la tendencia a la desaparición del sefardí: el periódico *Salom*, el más antiguo de los pocos que se siguen publicando, actualmente solo cuenta con una página en sefardí; el resto está en turco. Quedan, claro está, algunas tradiciones, algunos intentos de recuperar elementos culturales y, sobre todo, el interés que despierta en el mundo académico, pero el sefardí ha dejado de ser una lengua de comunicación "normal". Es la triste situación que se plasma en el documental de Rita Ender y Yorgo Demir (2015) titulado, precisamente, *Las últimas palabras*.

Aún podemos oír estas últimas palabras del sefardí a partir de la extensa documentación recogida por la etnóloga Susana Weich-Shahak en Bulgaria, Grecia, Turquía, Macedonia, Marruecos e Israel durante el último cuarto del siglo pasado. Podemos apreciar la *lengua florida*, de las *kontaderas*, la ironía de las *kantikas* o la nostalgia de las *romansas* y las *coplas*. Pero los pocos hablantes que quedan pertenecen a la generación de los abuelos, y sus nietos recuerdan con afecto algunas expresiones –*no te olvides de mozotros, jai pasensia!*, *ya basta mi kerida...*–, palabras aisladas, algunas *kantikas*, los refranes con que las abuelas salpicaban su conversación –porque *refraniko mentirozo no ay y dicho de viejo, dicho de ley*–, las nanas que les cantaban cuando eran niños –*durmi, durmi ijiko kerido...*–. Pero, salvo contadas excepciones, ya no son capaces de mantener una conversación en esta lengua. Tenemos el triste privilegio de estar asistiendo como testigos a la desaparición de una modalidad lingüística y de dejar constancia de sus palabras. Porque, como dicen los sefardíes, “*lo ke está eskrito biene a la kabesa*”.

Bibliografía

- Alpert, M. (2001). *Crypto-Judaism and the Spanish Inquisition*. New York: Palgrave.
- Ariza, M. (1996). El judeoespañol. In Busse & Varol-Bornes (dir.), *Hommage à Haïm Vidal Sephiha* (pp. 155-174). Berna: Peter Lang.
- Avenoz, G. (1995). La versión del libro de los *Macabeos* de la *Biblia de Ajuda*. Una traducción poco conocida. In J. Paredes (ed.), *Miedioevo y Literatura. Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval* (pp. 289-300). Granada: Universidad de Granada.
- Avenoz, G. (2012). La biblia Romanceada. (Trad. y glosas de M. Arragel). Madrid Biblioteca del Palacio de Liria. In Alfonso, del Barco, Ortega & Prats (eds.), *Biblias de Sefarad. Catálogo de la Exposición Biblias de Sefarad: Las vidas cruzadas del texto y sus lectores* (pp. 179-185). Madrid: Biblioteca Nacional de España.
- Avenoz, G. & Enrique-Arias, A. (2005). Bibliografía sobre las biblias romanceadas castellanas medievales. *Boletín bibliográfico de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval. Cuaderno bibliográfico*, (28), 411-451.
- Baum, I. (2014). El judeoespañol y la conservación del léxico popular del castellano medieval. In M. Grande & Salicio (coords.), *Con una letra joven. Avances en el estudio de la Historiografía e Historia de la Lengua Española* (pp. 187-191). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bernáldez, A. ([h. 1504-1513] 1962). Memorias del reinado de los reyes católicos. In M. Gómez-Moreno & J. de Mata Carriazo (ed.). Madrid: Real Academia de la Historia.
- Blasco, M.; Lleal, C.; Magdalena, J. R. & Motis, M.Á. (2010). *Capítulos de la sisa del vino de la aljama judía de Zaragoza (1462-1466)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Díaz-Mas, P. (1986). *Los sefardíes. Historia, lengua y cultura*. Barcelona: Riopiedras.

- Díaz-Mas, P. & Barquín, A. (2007). Relaciones entre la prensa española y la prensa sefardí a finales del siglo XIX: el caso de *El luzero de la Pa-sensia*. In M. Asuero & G. Şarhon (eds.), *Ayer y hoy de la prensa en judeoespañol* (= *Cuadernos del Bósforo*, VII) (pp. 37-46). Estambul: Isis.
- Enrique-Arias, A. (2004). Texto subyacente hebreo e influencia latinizante en la traducción de la *Biblia de Alba* de Moisés Arragel. In V. Alsina, J. Brumme, C. Garriga & C. Sinner (eds.), *Traducción y estandarización. La incidencia de la traducción en la historia de los lenguajes especializados* (pp. 99-112). Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Estrugo, J. M. (1933). *Retorno a Sefarad*. Madrid: Imprenta Europa.
- Feliu Torrent, F. & Ferrer, J. (2011). Judaeo-Catalan: In search of a mediaeval dialect that never was. *Journal of Medieval Iberian Studies*, 3(1), 41-60.
- Gaon, M. D. (1965). *A Bibliography of the Judeo-Spanish (Ladino) Press*. Jerusalén: Ben Zvi Institute / Hebrew University.
- García Moreno, A. (2006). Innovación y arcaísmo en la morfosintaxis del judeoespañol clásico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana - RILI-*, IV(2), 35-54.
- Gonzalo Maeso, D. & Pascual Recuero, P. (1964). *Me'am Lo'ez. El gran comentario bíblico sefardí*. Prolegómenos. Madrid: Gredos.
- Gutwirth, E. (2013). Rabbi Mose Arragel and the art of the prologue in fifteenth century Castile. *Biblias Hispánicas*, 2, 83-101.
- Harris, T. K. (2006). The sociolinguistic situation of Judeo-Spanish in the 20th century in the United States and Israel. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana -RILI-*, IV(2), 115-133.
- Hassán, I. M. (1995). El español sefardí (judeoespañol, ladino). In C. Seco & G. Salvador (coords.), *La lengua española, hoy* (pp. 117-140). Madrid: Fundación Juan March.

- Hassán, I. M. & Berenguer, Á. (eds.) (1994). *Introducción a la Biblia de Ferrara. Actas del Simposio Internacional sobre la Biblia de Ferrara*. Madrid: Comisión Nacional Quinto Centenario / Universidad de Sevilla / CSIC.
- Kerkhof, M. (2011). Préstamos en el portugués de los judíos hispanoportugueses de Ámsterdam en la primera mitad del siglo XVII. *Sefarad*, 71(2), 413-434.
- Lazar, M. (1994). Ladinando la Biblia entre los sefardíes mediterráneos: Italia, Imperio Otomán y Viena. In I. M. Hassán & Á. Berenguer (eds.), *Introducción a la Biblia de Ferrara. Actas del Simposio Internacional sobre la Biblia de Ferrara* (pp. 347-442). Madrid: Comisión Nacional Quinto Centenario.
- Lascorz Arcas, A. (2012). Els jueus a les terrers catalanes fins al 1492. *Divèrsia*, 1, 40-68.
- Lleal, C. (1992). A propósito de una denominación: el judeoespañol. In M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza & A. Narbona (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. II (pp. 199-205). Madrid: Pabellón de España.
- Lleal, C. (2004). El judeoespañol. In R. Cano (coord.), *Historia de la Lengua Española* (pp. 1139-1167). Madrid: Ariel.
- Marcus, S. (1962). A-t-il existé en Espagne un dialecte judéo-espagnol?. *Sefarad*, 22(1), 129-149.
- Muñiz-Huberman, A. (1989). *La lengua florida*. México: UNAM / Fondo de Cultura Económica.
- Minervini, L. (2006). El desarrollo histórico del judeoespañol. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana -RILI-*, IV(2), 13-34.
- Minervini, L. (2013): Los estudios del español sefardí (judeoespañol, ladino). *Estudis Romànics*, 35, 323-334.
- Penny, R. (2000). Variation in Judeo-Spanish. In Penny, *Variation and Change in Spanish* (pp. 174-193). Cambridge: University Press.

- Pérez, J. (1993). *Historia de una tragedia: la expulsión de los judíos de España*. Barcelona: Crítica.
- Quintana, A. (2009). Aportación lingüística de los romances aragonés y portugués a la *coiné* judeoespañola. In Bunis (ed.), *Languages and Literatures of Sephardic and Oriental Jews* (pp. 221-255). Jerusalén: Misgav Yerushalayim / The Bialik Institute.
- Quintana, A. (2014). Judeo-Spanish in contact with Portuguese. A historical overview. In Amaral & Carvalho (eds.), *Portuguese-Spanish Interfaces. Diachrony, synchrony, and contact* (pp. 65-94). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Riaño, A. M^a. (1993). La lengua sefardí y su evolución. In J. Ribera (ed.), *Actes del Simposi Internacional sobre cultura sefardita* (pp. 83-105). Barcelona: Universitat de Barcelona, Secció d'Hebreu i Arameu.
- Romero, E. (1992). *La creación literaria en lengua sefardí*. Madrid: MAP-FRE.
- Romeu, P. & Hassán, I. M. (1992). Apuntes sobre la lengua de la *Crónica de los reyes otomanos* de Moisés Almosnino según la edición del manuscrito aljamiado del siglo XVI. In M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza & A. Narbona (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (pp. 161-169). Madrid: Pabellón de España, II.
- Schmid, B. (2007). De Salónica a Ladinokomunita. El judeoespañol desde los umbrales del siglo XX hasta la actualidad. In G. Colón & G. Betí (eds.), *Ecología lingüística i desaparició de llengües* (pp. 9-33). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Sephiha, H.-V. (1993). Ladino (judeo-español calque) et Biblias Medievales Romanceadas. *Signes et marques du convers*, 7-14. Aix-en-Provence: Editions de l'Université de Provence.
- Torres Fontes, J. (1960). Moros, judíos y conversos en la regencia de D. Fernando de Antequera. *Cuadernos de Historia de España*, 31-32, 60-97 y apéndice documental.

- Vuletić, N. (2011). Sobre el léxico turco en el djudeo-espanyol de Bosnia. Nuevas propuestas. In W. Busse & M. Studemund-Halévy (eds.), *Lexicología y lexicografía judeoespañolas* (pp. 107-119). Bern: Peter Lang.

La adquisición de la gramática en lenguas afines

Marta Baralo
Universidad Nebrija

RESUMEN: La adquisición de la gramática en el proceso de apropiación de una nueva lengua tiene una larga tradición en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y ha pasado por diferentes tratamientos según el modelo didáctico desde el que se aborde. Las investigaciones en psicolingüística y el desarrollo del concepto de interlengua en lingüística aplicada también han aportado conceptos y análisis de errores que han enriquecido la investigación en el aprendizaje de lenguas próximas, particularmente en los problemas ocasionados por la transferencia de estructuras. Con este trabajo queremos contribuir a la formación lingüística y didáctica de los profesores de lenguas afines y de ELE¹, proporcionándoles herramientas teóricas y conceptuales que les permitan comprender los errores gramaticales de los alumnos, su naturaleza y su etiología. Los modelos de adquisición de la gramática innatistas, cognitivistas, interaccionistas y conductistas tienen enfoques diferentes, preguntas de investigación diferentes, respuestas diferentes, pero en muchos casos las podemos considerar complementarias y no contradictorias. Sin duda, este conocimiento puede ayudar a los profesores a ser más competentes en su docencia, ya que les permitirá prever problemas gramaticales de sus alumnos y diseñar con más eficacia su posible tratamiento didáctico. Hemos agrupado los contenidos en tres secciones que corresponden al marco teórico de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva de lingüística aplicada; al marco descriptivo y aplicado, en el que ejemplificamos el conocimiento gramatical implícito y explícito, consciente e inconsciente; finalmente, al marco didáctico de la gramática en lenguas afines, en el que ejemplificamos actividades de trabajo gramatical focalizadas y basadas en el procesamiento del *input*². Hemos propuesto un marco teórico y uno descriptivo

¹Usaremos las siglas siguientes: ELE (español como lengua extranjera); LM (lengua materna); LE (lengua extranjera); L2 (lengua segunda) y LO (lengua objeto).

²*Input* se ha generalizado en el uso, en lugar de “aducto”, para referirse a las muestras de

basados en la gramática generativa y un marco aplicado, didáctico, basado en la lingüística cognitiva y en la *atención a la forma*.

PALABRAS CLAVE: lenguas afines; adquisición de lenguas extranjeras; gramática; procesamiento del *input*; ELE (español como lengua extranjera).

1. Marco teórico: Fundamentos lingüísticos y cognitivo

Cuando hablamos de adquisición de la gramática en lenguas afines nos encontramos con dos conceptos básicos que necesitan aclaración y precisión: adquisición de lengua y gramática.

El concepto “adquisición” de lenguas extranjeras se usa con frecuencia para referirse de manera genérica al proceso de apropiación de una lengua nueva, como sinónimo de aprendizaje de la lengua, sin distinción del tipo de proceso o de conocimiento que tenga lugar, sea este inconsciente o consciente. Sin embargo, desde los años 60, adquisición de lenguas puede referirse de manera específica a un proceso natural de apropiación de una lengua, sin esfuerzos conscientes ni basado en reglas explícitas, propio de la adquisición de la lengua por los niños, intuitivo, o por los adultos que adquieren una lengua nueva en contexto natural por necesidades comunicativas auténticas, sin atender de manera consciente y explícita a las reglas gramaticales y léxicas. Junto a este concepto de “adquisición” se ha desarrollado también el concepto de “interlengua”, con una base psicolingüística enmarcada en modelos innatistas generativos aportados por Chomsky (1965,1986) y sus seguidores. La dicotomía “adquisición” como diferente de “aprendizaje”, para designar dos procesos psicolingüísticos diferentes, se inicia con las propuestas de Krashen (1977) y no han dejado de discutirse después de cuatro décadas, dando lugar a una gran cantidad de propuestas, discusiones y análisis del proceso interlingüístico.

En el ámbito de la lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras, la interlengua designa el sistema lingüístico no nativo, con sus rasgos idiosincrásicos, transicionales, con estadios sucesivos en el proceso de adquisición (Selinker, 1972). Para este investigador los datos relevantes para

lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra en su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales se realiza ese proceso de apropiación de la lengua nueva.

comprender mejor el proceso psicolingüístico de adquisición de una segunda lengua no son solo las locuciones producidas por el alumno en su interlengua, sino también las locuciones del alumnos en su LM y las equivalentes de los hablantes nativos de la lengua meta. Un proceso fundamental en la construcción de la interlengua es la transferencia lingüística que se produce desde la LM a la LO, de forma inevitable, con efectos diferentes. Sin duda, la transferencia de estructuras lingüísticas, sean fonéticas, gramaticales o léxicas puede generar errores en la producción de los aprendientes, pero también puede ser fuente de conocimiento lingüístico disponible inmediatamente para el hablante, con lo que puede resolver una necesidad comunicativa.

La transferencia y la generación de errores en la interlengua están sujetas a un complejo sistema de variables no controlables del propio hablante, de la situación lingüística y del contexto de comunicación. En este trabajo nos interesa muy especialmente la variable que depende de la percepción de distancia lingüística del aprendiente, ya que en el caso de hablantes de portugués que aprenden español esa percepción es gran cercanía, con estructuras semejantes. La proximidad entre lenguas afines, como bien sabemos los profesores, es una gran ventaja por la cantidad de conocimiento lingüístico que se transfiere sin esfuerzo, pero al mismo tiempo constituye un cierto peligro de producción de errores que tienden a fosilizarse a lo largo del tiempo.

En estas aclaraciones conceptuales preliminares debe quedar muy claro, que desde una perspectiva psicolingüística, los errores son inevitables en el proceso de construcción de la interlengua. A diferencia de la actitud que se tenía en los modelos conductistas de adquisición de lenguas que subyacen al Análisis contrastivo de los años 50, fundamentos del método audio-oral, a partir de la teoría de la interlengua consideramos los errores como parte integrante, natural y necesaria del proceso, como una verdadera oportunidad para el aprendizaje (Baralo, 1999, 2004). De hecho, numerosos estudios basados en el Análisis de errores han demostrado que el aumento de errores puede interpretarse como un signo de progreso en ciertos estadios de adquisición. El aprendiente puede llegar a un estadio más creativo, de no estancamiento, en el que para comunicarse se arriesga más en la lengua meta y se cometen más errores. Esta constatación ha sido puesta en evidencia por Schachter (1974), quien llama la atención sobre la diferencia entre competencia y actuación chomskiana, en la medida en que lo que sabe un aprendiente de LE no se pone de manifiesto solo en lo que produce, sino también en lo que no

produce. En sus análisis demuestra que los alumnos japoneses de inglés producen menos errores que los alumnos árabes, lo que no se puede interpretar como que los primeros tienen mayor dominio del inglés que los segundos. Lo que ella constata es que los japoneses producen menor cantidad de errores porque recurren a la estrategia de inhibición, por la dificultad que le ofrecen las estructuras de la lengua meta. Lo importante, entonces, no es que no se produzcan errores, sino que los errores que se cometan no se fosilicen. Metodológicamente aboga por el análisis contrastivo “a priori” y el análisis de errores para conocer mejor la competencia gramatical de la interlengua.

El proceso de fosilización de los errores, particularmente en la adquisición de lenguas próximas es uno de los hechos más constatados, presentes en todas las investigaciones de análisis de errores. En la fosilización radica la mayor dificultad para el avance a niveles interlingüísticos más altos. Pero la investigación en psicolingüística todavía no tiene una respuesta clara a la pregunta de por qué se produce la fosilización. Sabemos que se trata de un problema multifactorial: lingüístico, personal, didáctico, contextual y sabemos que hay que realizar verdaderos esfuerzos cognitivos y afectivos para superar los errores fosilizados. Sin duda, conocer la etiología del error puede ayudar a diseñar su tratamiento didáctico.

En el caso de las lenguas afines, el concepto de transferencia y el análisis contrastivo tienen especial relevancia, ya que la percepción de proximidad lingüística entre la LM y la LO que tiene el aprendiente lo lleva a ejercitar estos procesos de forma constante. El Análisis contrastivo, como teoría de adquisición de lenguas, fue superado en sus planteamientos explicativos, con la hipótesis fuerte, predictiva, por los modelos innatistas, que aportaron el concepto de interlengua y de análisis de errores, más flexibles, más amplios y más útiles para el investigador y para el profesor. La percepción del hablante lusófono frente a la lengua española es de una gran proximidad tipológica, por lo que los fenómenos interlingüísticos de transferencias e interferencias tienen lugar de forma permanente. Lo mismo ocurre con las otras lenguas romances. Según Calvi,

en el caso del español e italiano, la sensación de proximidad es tan marcada que el hablante puede llegar a percibir la otra lengua como subsistema de la propias. En el aprendizaje espontáneo la afinidad determina un empleo masivo de la transferencia como estrategia comunicativa, un

rápido avance de la interlengua con subsiguiente tendencia a la fosilización, y frecuentes fenómenos de contaminación entre los sistemas implicados [...]. En resumidas cuentas, la enseñanza de lenguas emparentadas exige la adopción de un enfoque contrastivo, que incluya la reflexión explícita sobre los aspectos formales y las estructuras gramaticales de las dos lenguas implicadas, pero que no se convierta en una vuelta al viejo formalismo gramatical (Calvi, 1998, p. 355).

La adquisición de la gramática en lenguas próximas suele estancarse en la interlengua una vez que el hablante ha desarrollado la competencia suficiente como para resolver sus necesidades comunicativas, a excepción de aquellos casos en los que existe una fuerte motivación para alcanzar niveles muy competentes avanzados. Es el caso de los filólogos, hispanistas, profesores de lenguas, traductores, periodistas o personas muy motivadas para hablar con corrección.

Es un hecho constatado la percepción de la proximidad lingüística entre los hablantes de español y de francés, por lo que seguramente ocurrirán las mismas variables de transferencia en este proceso que en el de la adquisición del español por parte de hablantes de italiano o de portugués. Sáez Gacerán ha investigado sobre las dificultades gramaticales persistentes, probablemente fosilizadas, en la adquisición del español por francófonos, en particular en las diferencias del uso del modo subjuntivo, el uso de los tiempos del pasado, la alternancia de los verbos “ser” y “estar” y el uso de las preposiciones. Con un exhaustivo trabajo de base para su investigación de la interlengua de informantes francófonos, ha llegado a la conclusión de que “el nivel de dominio de ELE influye considerablemente en la producción de errores gramaticales y que un porcentaje cercano al 50% de los errores encontrados se debían a la transferencia negativa del francés” (Sáez Gacerán, 2015, p.464).

Existen numerosos estudios contrastivos y de análisis de errores en el ámbito de la adquisición del español por estudiantes lusófonos, en Brasil y en Portugal. Una revisión de los resultados de investigación de interlengua, basadas en la lingüística contrastiva, puede encontrarse en el trabajo de Goes de Andrade (2011). Su foco de análisis está centrado en los errores léxicos en la interlengua oral de sus informantes y llega a conclusiones semejantes a los estudios de errores gramaticales: los errores se deben a propiedades particulares, idiosincrásicas, de ambas lenguas, que se generan por procesos psicolingüís-

ticos de transferencia lingüística, sobregeneralización e hipercorrección y se mantienen por una tendencia al uso del “portuñol”, sin una preocupación especial por cometer errores.

El segundo concepto que necesita aclaración en el título de este trabajo es el de “gramática”, ya que puede referirse tanto a la disciplina lingüística que estudia los aspectos formales del lenguaje y de las lenguas, a las reglas del uso correcto normativo, como al propio conocimiento del sistema lingüístico internalizado por los hablantes de manera intuitiva, que es el que nos interesa en estas reflexiones.

Dejamos de lado en este trabajo los conceptos de gramática referidos a la parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan. Asumimos el concepto psicolingüístico de gramática como el conocimiento inconsciente que los hablantes de una lengua poseen sobre sus elementos y las reglas combinatorias que los regulan. Las lenguas están formadas por sistemas finitos de unidades de sonidos, fonemas, y de significado, morfemas, que constituyen palabras que se combinan para formar oraciones de una manera determinada, jerárquica y sistemática. Esa combinación no es completamente libre: el hablante selecciona las unidades léxicas y luego la combinatoria se basa en reglas que atienden a la forma y a la función.

Creo que uno de los principales aportes del modelo chomskiano innatista de adquisición de lenguas en relación con la causa de la producción y posible fosilización de errores gramaticales es justamente su propuesta conceptual del término “gramática”.

Los conceptos de gramática que vamos a utilizar en este artículo, en relación con sus objetivos, provienen de la gramática generativa, que da por hecho que la competencia gramatical se adquiere en lengua materna de manera natural, innata, inconsciente, a medida que el niño va construyendo su lexicón y va estableciendo relaciones entre las palabras que forman una oración, entre los fonemas y los morfemas, mediante reglas combinatorias. En este marco teórico, la gramática es el sistema cognitivo computacional que permite a los hablantes producir e interpretar las construcciones que pueden formarse en su lengua. Se trata de una gramática universal, inherente a la condición humana, que se manifiesta en todo niño como una competencia universal sobre las propiedades comunes de todas las lenguas y la capacidad para detectar los rasgos específicos de la lengua que le toque en suerte. Esta gramática universal le

permite adquirir la lengua materna de forma natural y regular, con los principios y parámetros fijados a partir del *input* limitado, parcial, probablemente deficiente. Dentro de esta gramática, integrada por principios universales y, posiblemente, por parámetros que dan cuenta de las variedades entre las diferentes tipologías lingüísticas, podríamos distinguir, metodológicamente, una gramática nuclear y una gramática periférica. Los principios, abstractos y universales, dan cuenta de las propiedades generales del lenguaje humano, por lo que son comunes a todas las lenguas. Los parámetros constituyen un nivel de concreción en las lenguas, particulares y probablemente aprendidos de forma específica, cuando se adquiere una lengua extranjera, una vez que ya han sido fijados de manera particular para su lengua materna. El parámetro permite explicar el grado de variación que existe entre las lenguas particulares, aunque todas ellas también se ajusten a principios universales. Veamos un ejemplo: un principio universal es que las lenguas se basan en su organización sintáctica en un principio de dependencia estructural que establece que la interrelación de todas las palabras que integran una oración se organizan en una estructura jerárquica funcional y no en la simple sucesión lineal y cronológica de sus componentes. Este principio corresponde a la gramática universal y lo contienen todas las lenguas. Las oraciones se articulan en un sintagma nominal (SN) y un sintagma verbal (SV) que constituyen el sujeto (argumento externo del verbo) y el predicado constituido por el verbo y todos sus complementos. Ahora bien, hay lenguas que exigen la presencia de un sujeto gramatical, manifestado con un pronombre expletivo, sin valor referencial extralingüístico, como *It rains a lot* o *Il pleut beaucoup*. Otras lenguas, como el español y el portugués, no necesitan la manifestación lingüística expletiva y pueden no tener sujeto gramatical, como *Llueve mucho* o *Chove muito*. Este rasgo gramatical corresponde al concepto de gramática periférica.

Aunque estos conceptos no han sido totalmente desarrollados por la teoría generativa chomskiana, creo que pueden ser útiles para explicar algunos errores gramaticales que se producen en la adquisición de la interlengua española por aprendientes de diferentes lenguas maternas, tanto afines como tipológicamente distantes. Podríamos asumir, aunque sea solo con propósitos explicativos de ciertos errores que veremos más adelante, que la gramática nuclear contiene los parámetros generales, los que no están marcados con rasgos específicos, particulares, idiosincrásicos en una lengua determinada. Mientras que la gramática periférica de una lengua contiene la fijación marcada, con rasgos

idiosincrásicos. El carácter marcado y no marcado de los parámetros ha sido objeto de discusión entre los investigadores en lingüística aplicada durante las dos décadas de finales del siglo y no han llegado a ninguna conclusión clara. No obstante, el concepto ayuda a interpretar los errores de la competencia gramatical interlingüística.

2. Marco descriptivo y aplicado: forma, significado y función

Asumimos en todas nuestras investigaciones previas que las estructuras gramaticales, esto es, las formas morfológicas y sintácticas de la lengua, una vez que se ha producido la selección léxica por parte del hablante, con el objetivo de comunicar algo, oralmente o por escrito, se proyectan de manera estructural, jerárquica y sistemática, asumiendo una función determinada, que a su vez, dará significado y sentido al enunciado. Como ejemplo sencillo de esta relación de forma, función y significado podemos analizar lo que ocurre con una selección léxica concreta. En la situación comunicativa en la encontramos un pie de foto y un subtítulo en un texto periodístico informativo que habla de la alimentación, la nutrición y la salud, podríamos encontrar la frase *La *??? incomibilidad³ de la carne por su alto índice de colesterol.*

Sin duda, existe algún tipo de conocimiento implícito, inconsciente, léxico y gramatical, que nos permite realizar el siguiente procesamiento de sus elementos constituyentes y su estructura jerárquica. Este mecanismo psicolingüístico nos invita a aceptar que existe un conjunto de “palabras posibles”, basadas en reglas de procesamiento léxico-gramatical, que permite al hablante reconocer palabras que nunca antes había escuchado y que no están presentes en ningún diccionario de la lengua, por amplio que este sea. Podríamos asumir que el conjunto de las palabras posibles es siempre mayor que el subconjunto de las palabras existentes. Y esto ocurre en todos los hablantes porque su capacidad de procesamiento del input está basada en reglas que no conocemos de manera consciente y explícita, pero que funcionan, sin ninguna duda.

³He señalado **incomibilidad* con un asterisco porque puede considerarse inexistente o incorrecta, ya que no está registrada en los diccionarios. Pero también la he señalado con interrogantes porque puede resultar dudosa para los hablantes nativos.

Es evidente que nunca se enseñan reglas de derivación morfológica como la siguiente y que todos los hablantes las tienen incorporadas:

[[in [[esta (r)]V ble]adj] adj ilidad]N
 [[in [[mover (r)]V ble] adj] adj ilidad]N
 [[in [[comer (r)]V ble] adj] adj ilidad]N

De la misma manera que podemos procesar el significado de las palabras *inestabilidad* e *inmovilidad*, podemos procesar y entender que *incomibilidad* significa que no puede o deber ser comida. Gracias al conocimiento de estas reglas gramaticales comprendemos la oración *La incomibilidad de la carne por su alto índice de colesterol*, en un texto informativo sobre el tema.

En el procesamiento de las proyecciones sintácticas de los ítems seleccionados por el hablante en un proceso de *output*⁴ ocurre algo semejante: se pone de manifiesto el conocimiento inconsciente e intuitivo de reglas sintácticas y morfológicas que están disponibles sin que el hablante lo sepa cada vez que construye o procesa enunciados. Veamos un ejemplo de proyección sintáctica y pragmática de la red argumental léxico-semántica del verbo transitivo, en la oración *Los policías golpearon al ladrón* o, lo que es lo mismo, *Al ladrón lo golpearon los policías*:

	[golpear]V	
los policías		el ladrón
	Estructura semántica	
[agente]		[tema]
	Estructura sintáctica	
[sujeto]		[OD]
	Estructura pragmática	
[tema]		[rema]

Sin duda, ningún hablante nativo ni no nativo, que no haya estudiado lingüística, es capaz de diseñar esta proyección puesto que se trata de un conocimiento gramatical enciclopédico, consciente, científico, explícito, declarativo. Este tipo de conocimiento ni es necesario ni se activa, aunque se posea,

⁴*Output* se ha generalizado en el ámbito de la lingüística aplicada en lugar de “educto”, “salida de datos” o “producción lingüística” del aprendiente de LE.

en el momento de usar una lengua para comunicarse. Sin embargo es un universal lingüístico que poseen todos los hablantes de una lengua y corresponde a lo que hemos asumido en llamar “gramática nuclear”.

El conocimiento que de verdad se activa es no consciente, intuitivo, procedimental, de ahí que cuando un aprendiente de ELE se encuentra con la proyección sintáctica de verbos de experimentación psicológica como *gustar*, *molestar*, *encantar* suele cometer errores sintácticos que son el producto de la generalización de una regla universal que ya posee. Es frecuente encontrar en las interlenguas producciones del tipo **María gusta el chocolate con churros*, **El abuelo molesta los ruidos*, en los que el experimentante del gusto en vez de proyectarse como sujeto de la oración se proyecta como objeto indirecto (OI) y el argumento interno, lo gustado, se proyecta como sujeto de la oración, concordando en número y persona con el verbo. *Gustar* es un verbo con la misma estructura léxico-semántica que *querer*, *preferir*, *amar*: su estructura argumental posee dos sintagmas nominales (SN) que en la gramática nuclear se espera que se proyecten como sujeto en el caso del argumento externo (el que experimenta el sentimiento) y como objeto directo en el caso del argumento interno (lo gustado, querido o preferido). Pero no ocurre así, la proyección sintáctica es especial, rara, idiosincrásica, con respecto a lo que acabamos de explicar. El experimentante en vez de asumir la función sintáctica de sujeto lo hace como OI, y además antepuesto al verbo y reduplicado por un pronombre tónico precedido por la preposición *a* y seguido del pronombre en su forma átona: *A María le...* / *Al abuelo le...* / *a los policías les...* Veamos el ejemplo *A Luis le gusta el café con leche*:

	[gusta]V	
<i>A María le</i>	<i>gusta</i>	<i>el chocolate con churros</i>
	Estructura semántica	
[experimentante]		[tema]
	Estructura sintáctica	
[OI]		[Sujeto]
	Estructura pragmática	
[tema]		[rema]

Según esta interpretación de la proyección sintáctica de la estructura argumental léxico-semántica del verbo y de lo idiosincrásico que esta proyección

tiene, creo que podemos asumir que los errores arriba indicados son errores intralingüales, que no se deben a transferencias de las estructuras de la lengua materna necesariamente. Sí que pueden deberse a transferencias del portugués las producciones del tipo **María gusta del chocolate*, que es un caso diferente, de transferencia de la estructura portuguesa, que también es idiosincrásica, aunque diferente a la española. En esta estructura del portugués, el experimentante del gusto, María, se proyecta como sujeto de la oración y no como complemento del verbo.

3. Marco didáctico: atención a la forma y competencia metacognitiva

Al comienzo de estas reflexiones hemos asumido que la adquisición de una lengua próxima facilita los procesos de transferencia lingüística, como estrategia de comunicación, debido a la percepción de cercanía tipológica y léxica entre las dos lenguas. Ante la existencia evidente del “portuñol”, las investigaciones actuales defienden la necesidad de una didáctica específica que se basa esencialmente en la reflexión contrastiva y en la traducción para facilitar la adquisición del sistema formal de la lengua. Los estudios de la interlengua de las últimas décadas, ya en este siglo, han pasado de considerar la transferencia como un resultado que puede generar productos lingüísticos erróneos a considerarla como un proceso cognitivo. Sin duda, el conocimiento de la LM influye y mucho en los siguientes procesos de adquisición de lenguas adicionales, en todos los casos, cualquiera sea el tipo de lengua que se esté aprendiendo. El proceso de transferencia es una gran utilidad por lo que aporta de competencia lingüística comunicativa en el caso de lenguas afines como las que nos ocupan. Se manifiesta de diferentes maneras según numerosas variables individuales, tipológicas y cognitivas, pero sobre todo se puede comprobar la diferencia con la que opera en las actividades de la lengua, sean estas de comprensión o de producción. En la interpretación de la escucha o de la lectura, los aprendientes de ELE perciben directamente las semejanzas que encuentran debido a sus similitudes formales, especialmente en el léxico y en la gramática. En la producción oral o escrita, por el contrario, deben centrar su atención en codificar las ideas que quieren comunicar en estructuras lingüísticas que han adquirido previamente o en estructuras que crean ante

la falta de competencia en la lengua meta, basándose en la percepción de similitud que hayan establecido y asumido entre el portugués y el español. Se trata de un proceso subjetivo, que puede generarse tanto en el conocimiento explícito como en el implícito, que no solo está sujeto a variables tipológicas o lingüísticas inherentes, sino también a diferencias y semejanzas percibidas y asumidas como tales por cada aprendiz.

Hemos tomado de Vigón Artos (2004, pp. 910-911) algunos ejemplos de interlengua que muestran las dificultades que ofrece el español al estudiante portugués, con errores gramaticales relacionados con los pronombres personales, en su forma y función. Los transcribimos literalmente aquí, tomando sus propios cuadros con tres columnas: la primera recoge la descripción de la estructura gramatical en portugués con el ejemplo en la LM de los informantes; la segunda columna recoge la producción interlingüística errónea, producida por procesos de transferencia en la mayoría de los casos (errores interlingüales), o por peculiaridades idiosincrásicas de la lengua española (errores intralingüales):

Tab.1. Problemas con los sujetos léxicos, con los complementos y con los implementos

L1 (portugués)	INTERLENGUA	L2 (español)
	SUJETO LÉXICO	
SL + NV + SUPL		COMPL + REF
O João gosta dos cavalos	*Juan gusta de los caballos	A Juan le gustan los caballos
Você é meu amigo	*Usted es mi amigo	Tú eres mi amigo
Voces vao ao teatro?	*Van al teatro?	¿Vais al teatro?
A gente fica em casa	La gente se queda en casa	Nos quedamos en casa
	COMPLEMENTOS	
Comprei-lho	*Le lo compré *Lo compré a él	Se lo compré
Perguntar-lho-ei ...nao lho perguntar	*Le lo preguntare-lle ...no le lo perguntar	Se lo preguntaré ... no preguntárselo
Pregunta-lho, faz favor	*Le lo pregunta, por favor	Pregúntaselo, por favor
Comprei un libro para ele	*Compré un libro para él	Le compré un libro

En general, los estudios de interlengua española registran errores en las construcciones con los verbos del tipo sintáctico de “gustar”, en los que el sin-

tagma nominal que expresa al experimentante (argumento externo) se proyecta en la sintaxis como objeto indirecto del verbo y no como su sujeto. El orden sintáctico resultante es: OI + V + Sujeto. Sin embargo, en un discurso canónico de tipo informativo, este sintagma nominal se coloca en primera posición, antepuesto al verbo, con la función pragmática de tema, no de rema. De ahí que se produzcan estos cambios idiosincrásicos con respecto al orden canónico en español, semejante al portugués, en el que el experimentante se proyecta en la sintaxis como sujeto gramatical, con función de tema y en primera posición, antepuesto al verbo: Sujeto + V + OI. De ahí la construcción: **Juan gusta de los caballos*.

Vigón Artos (2004) destaca que al alumno portugués “en una fase inicial le costará mucho trabajo asimilar construcciones sintácticas como las de “gustar”, existentes en su lengua, pero diferentes en la lengua meta, por lo que creará y fosilizará infinitas construcciones interlinguales. Los pronombres de Sujeto léxico también serán un verdadero y continuo problema, por la diferencia de usos para dirigirnos a un mismo emisor”. Como este mismo investigador indica, los ejemplos de interlengua muestran que se trata de un sistema particular, idiosincrásico, propio de los aprendientes, que media entre los sistemas del portugués (LM) y del español (LO), pero no corresponde a ninguno de los dos. Vigón Artos revisa los estudios de interlengua y llega a la conclusión de que:

La mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepto de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben. Estos alumnos fosilizan su Interlengua haciendo de ella un sistema gramatical coherente, desarrollado, con reglas propias, diferentes del español y del portugués donde se produce esa fosilización [...]. En general estos alumnos no consiguen alcanzar una competencia total en español porque su aprendizaje se encuentra fosilizado, no avanza (Vigón Artos, 2004, p. 913).

Ante esta situación, se ha propuesto el desarrollo de la competencia metalingüística como una manera de favorecer la atención consciente hacia el

proceso psicolingüístico de transferencia, mediante la reflexión contrastiva. Estas estrategias cognitivas pueden fomentar la habilidad para dirigir la atención hacia la lengua meta y la lengua propia y considerarlas a ambas como objeto de estudio para su aprendizaje. Las clases de lengua, en contextos formales, suelen poseer un cierto nivel de metalenguaje que facilita el proceso de apropiación mediante las explicaciones, las reformulaciones, las traducciones, las comparaciones, los contrastes, las ejemplificaciones.

En las últimas décadas, posteriores al enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, se ha desarrollado con éxito un modelo didáctico conocido como *Atención a la forma y procesamiento del input*. Van Patten (1996) propone unas pautas que podrían resumirse en la necesidad de conocimiento explícito, la atención a la forma gramatical (enseñanza formal), con un realce en el *input* elaborado y adaptado (comprensión oral y lectora), promoviendo la identificación de la forma y la reflexión sobre el funcionamiento de la estructura, seguidos de tareas que faciliten la práctica funcional y sistemática. Esta metodología basada en la *Atención a la forma* y el procesamiento del contenido ha dado lugar a numerosos estudios sobre la adquisición de diferentes interlenguas y ha ido incorporando posteriormente, en la medida en que el modelo era aplicado para la investigación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ciertos procedimientos didácticos formales, como la traducción y la reflexión metalingüística contrastiva.

El modelo de Van Patten parte de la necesidad de llamar la atención del aprendiente hacia formas lingüísticas que aparecen en el *input* y que tienen relevancia gramatical pues son portadoras de funciones, significados y sentidos importantes en el procesamiento de lo que leen o escuchan. En un principio ha estado focalizada sólo en el procesamiento, en la comprensión de los textos con el foco de atención en el elemento gramatical que se quiere enseñar y aprender. Se asume que la única manera de adquirir una lengua es estar expuesto a *input* comprensible, es decir, entendiendo los mensajes que se reciben. Se trata de ofrecer al aprendiente un “*input* estructurado”, es decir, textos manipulados para que reúnan estas condiciones de resalte, procesamiento, comprensión del mensaje, de manera que realmente pueda producirse una interiorización de las estructuras lingüísticas, una incorporación de las mismas al sistema interlingüístico que se está desarrollando en el aprendiente.

Esta ha sido una de las metodologías más aplicadas en las terapias pedagógicas para evitar la fosilización de errores en el desarrollo de la interlengua

española, precisamente la de la *Atención a la forma y procesamiento del input* (tomada del inglés “*focus on form*”). Se enmarca en los modelos cognitivos interaccionistas de adquisición de lenguas extranjeras, ya que la base del proceso de adquisición está en la interacción comunicativa, fundamentada en el constructivismo social vigotskiano, en el que el aprendiente necesita situarse en una zona de desarrollo próximo, asumible, comprensible con la ayuda del experto (profesor, compañero, material didáctico diseñado *ad hoc*). La interacción significa usar la lengua en el aula, atendiendo al sentido y también a la forma portadora de tales contenidos. Se postula la importancia que tiene la atención específica a ciertos aspectos formales del *input*, adaptado a la capacidad de procesamiento de los aprendientes con el propósito de prevenir la fosilización temprana de las formas idiosincrásicas en la interlengua. Esta metodología se aplica mediante procesos que ayudan a focalizar la atención sobre formas que se resaltan de diferentes maneras en el caudal lingüístico que se ofrece al alumno (*input enhancement*), sea con colores, formas, entonaciones especiales, preguntas, esquemas, entre otros recursos de realce. Con estos procedimientos se desarrollan también una mayor conciencia lingüística (*linguistic awareness*) y una mayor sensibilización hacia las lenguas (*consciousness raising*), lo que garantiza la construcción gradual de una competencia metalingüística, esencial para luchar contra la fosilización temprana de las estructuras interlingüísticas⁵.

Estas investigaciones han demostrado que todos los que aprenden ELE, cualquiera sea su lengua materna, más o menos próxima al español, pasan por dificultades y por producción de errores con las construcciones con verbos tipo “gustar”, por todas las razones lingüísticas y psicolingüísticas que hemos expuesto antes. Por esta razón, aportamos a modo de ejemplo, una muestra de material didáctico producido por un grupo de investigación de enseñanza de ELE de la Universidad de Granada, dirigido por el Dr. Ortega Olivares⁶. Es una buena muestra interactiva y dinámica, aunque en el papel no se pueda apreciar la riqueza del material multimedia que ayuda a atender a la forma, a reflexionar sobre el significado que portan tales formas y, de esta manera, a desarrollar la competencia metalingüística.

⁵Para una definición accesible de estos términos se puede consultar el *Diccionario de términos clave de ELE* en www.cvc.cervantes.es. Para una revisión con mayor profundidad, Doughty (2000).

⁶Se encuentra en Castañeda Castro y otros (2008).

Ejemplos de didactización de los significados prototípicos e idiosincrásicos de los pronombres personales en la proyección sintáctica:

Construcciones valorativas:

A Jaime le gusta Isabel

A Isabel no le gusta Jaime

Construcciones valorativas ■ (1.1)



En estas expresiones, ¿quién es el **CI** (la persona (o ser vivo) que tiene una emoción o sentimiento)?

- 1 A Jaime le gusta Isabel.
- 2 Pero Jaime no le gusta a Isabel.
- 3 Jaime sólo le gusta a Toby.

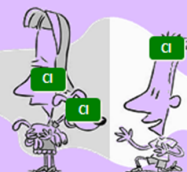


Construcciones valorativas ■ (1.1)



En estas expresiones, ¿quién es el **CI** (la persona (o ser vivo) que tiene una emoción o sentimiento)?

- 1 A Jaime le gusta Isabel.
- 2 Pero Jaime no le gusta a Isabel.
- 3 Jaime sólo le gusta a Toby.



Construcciones valoretivas ■ (1.2)

¿Y el sujeto?

- 1 A Jaime le gusta Isabel.
- 2 Pero Jaime no le gusta a Isabel.
- 3 Jaime sólo le gusta a Toby.

En esta secuencia de actividades el alumno dirige su atención hacia las formas pronominales que refieren a dos personajes, Jaime e Isabel. La relación afectiva entre ambos es asimétrica: Jaime quiere a Isabel, pero Isabel no quiere a Jaime. Dicho así, Jaime es el experimentante de un sentimiento positivo, “gusto”, hacia Isabel, mientras que Isabel no corresponde. Ella no siente gusto por Jaime. En la expresión gramatical de los sentimientos de estos dos personajes, con la selección léxica del verbo “gustar” va a ocurrir un caso raro, periférico, no nuclear en la proyección sintáctica jerárquica de los dos sintagmas nominales que los representan en la función de sujeto (Suj.) y de objeto indirecto (OI), tal como lo hemos explicado en el apartado 2. El experimentante del gusto se proyecta como OI, en vez de Suj. (forma canónica) y el argumento interno se proyecta como Suj. Para llamar la atención y dar realce a la forma lingüística, se han activado recursos visuales y auditivos que en el papel no se pueden apreciar: colores (sujeto en rojo y OI en verde); movimientos de avance y retroceso con posibilidad de repetir todas las veces que sea necesario (según se señale las oraciones 1, 2 o 3, se extiende una flecha que señala al personaje y a la función sintáctica del SN correspondiente, de Suj. o de OI). El movimiento de la flecha va acompañado de un sonido como campanilla, que llama la atención del alumno sobre ese movimiento que muestra la relación entre referente, SN y función.

Miquel López y Ortega Olivares (2014, pp.96-97) presentan una minuciosa fundamentación lingüística y psicolingüística, con referencia a una gran cantidad de bibliografía seleccionada, de gran utilidad para el lector interesado

en el desarrollo de actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales que pueden fosilizarse en ELE. Después de revisar las diferentes investigaciones realizadas, estos autores exponen las recomendaciones que los profesores deberían tener en cuenta para alcanzar el mejor resultado en la aplicación de la *Atención a la forma*, entre las que destacamos las siguientes: conocer las circunstancias en las que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje para seleccionar mejor las intervenciones pedagógicas; decidir si las intervenciones serán explícitas, implícitas, inductivas, deductivas, centradas en el *input* y/o en el *output*; elaborar las actividades desde un punto de vista proactivo (o preventivo); elegir entre las técnicas que resulten más apropiadas, teniendo en cuenta su mayor o menor intromisión en el proceso comunicativo. Algunas técnicas propias de la *Atención a la forma* que destacan en los diseños de actividades son: el realce del *input*, la negociación del significado, la reformulación significativa, la toma de conciencia gramatical, la reflexión y explicación metalingüística.

Buyse (2014) sostiene, mediante argumentaciones teóricas y prácticas producidas por diferentes investigadores, que puede resultar útil y hasta necesario en algunas situaciones de aprendizaje el uso de la L1 y de las L2/L3 de los aprendientes, siempre que se enmarque en una visión clara, sistemática, basada en el análisis de errores de la interlengua. Sostiene la importancia del análisis de problemas contrastivos para la enseñanza de una lengua, ya que estos problemas pueden constituir una oportunidad para el aprendizaje. Para Buyse (2014, p. 23), “la referencia a las lenguas familiares del alumno le permite sentirse en otro país, pero con lo(s) suyo(s) y así tomar confianza, tener menos miedo, establecer lazos, responsabilizarse”. En esta propuesta de análisis contrastivo y uso de la lengua materna y de las adquiridas por el aprendiente, Buyse ejemplifica con su trabajo sobre la pronunciación:

En otros términos, la pronunciación constituye el pasaporte del estudiante, su medio para ganar la confianza del interlocutor nativo, y a pesar de esto la mayoría de los métodos y cursos de ELE limitan el aprendizaje de la pronunciación a unas pocas clases introductorias. En nuestras experiencias y experimentos (véase Buyse & Kocak, 2005), una clase introductoria con la presentación de los grandes rasgos de la pronunciación, seguida de 10 hasta 15 veces 10 minutos de trabajo sobre aspectos

concretos, es lo que da el mayor rendimiento en términos de corrección y automatización (Buyse, 2014, p. 24).

El desarrollo de la competencia metalingüística se presenta como el procedimiento más eficaz para el tratamiento de los errores en la interlengua de aprendientes de lenguas próximas. Pérez de Obanos (2016) señala la importancia de diseñar procedimientos y materiales didácticos específicos, basados en los estudios contrastivos y en los análisis de errores y de interlengua llevados a cabo con datos reales de los aprendientes portugueses de español.

Pérez de Obanos (2016) propone una didáctica contrastiva del español lengua adicional desde el prisma del portugués, que aúna la perspectiva del Análisis contrastivo con la del Análisis de errores (interlengua) y la de la Atención a la forma (concienciación):

Este abordaje ha de fundamentarse en la superación del mero empleo de explicaciones metalingüísticas del docente y la presentación explícita del contraste para pasar al incentivo de la comparación contrastiva y la traducción como práctica discente necesaria para la compleción de actividades que promuevan la comunicación en secuencias didácticas de instrucción pertenecientes a la AF. Ahora bien, no se pueden soslayar al menos dos preguntas: ¿qué contenido lingüístico puede ser objeto de una reflexión contrastiva? y ¿en qué momento del aprendizaje debe darse esa reflexión? Para responder a estas cuestiones han de tomarse en consideración, en primer lugar, el conocimiento que nos aportan los numerosos estudios contrastivos y de análisis de las producciones de IL que se están llevando a cabo y, en segundo lugar, la necesidad de realizar trabajos de investigación cuantitativa que permitan ir dilucidando la eficacia de estas prácticas en las diferentes fases de la enseñanza basada en la AF o combinada con otras técnicas que pertenecen a este modelo pedagógico (Pérez de Obanos. 2016, p. 95).

La necesidad de la reflexión sobre la lengua y sobre los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas, como base de una propuesta didáctica, ha sido destacada por los responsables de la formación de profesores. González (2004) defiende que los profesores deben familiarizarse con los estudios lingüísticos y psicolingüísticos, en profundidad, para superar la percepción

común de que la lengua española es muy fácil para los hablantes de portugués, que se entiende desde el comienzo, a partir de una percepción y una asunción de cercanía estrecha que libera del esfuerzo de estudio y de análisis riguroso. Propone que frente a esa hipótesis de cercanía y facilidad, el profesor podría impedir la comunicación oral espontánea, precipitada, convirtiéndose en “interlocutores colaboracionistas, condescendientes, que entienden todo aunque la frase o la expresión no haya sido adecuada”, ya que eso facilita que el interlocutor pase de una lengua a otra sin darse cuenta siquiera de lo que está haciendo.

4. Conclusiones con fines didácticos

En este trabajo hemos presentado algunos problemas de adquisición de la gramática en el proceso de apropiación de una nueva lengua, próxima a la lengua materna. Aunque este tema tiene una larga tradición en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, y ha pasado por diferentes tratamientos según el modelo didáctico desde el que se aborde, en este trabajo hemos propuesto un marco teórico y uno descriptivo basados en la gramática generativa y un marco aplicado, didáctico, basado en la lingüística cognitiva y en la *atención a la forma*. Las investigaciones en psicolingüística y el desarrollo del concepto de interlengua en lingüística aplicada también han aportado conceptos y análisis de errores que han enriquecido la investigación en el aprendizaje de lenguas próximas, particularmente en los problemas ocasionados por la transferencia de estructuras.

Con este trabajo hemos querido contribuir a la formación lingüística y didáctica de los profesores de español como lengua próxima, proporcionándoles herramientas teóricas y conceptuales que les permitan comprender los errores gramaticales de los alumnos, su naturaleza y su etiología. Los modelos de adquisición de la gramática generativa nos han permitido introducir las nociones de gramática nuclear y gramática periférica como marco para explicar las estructuras gramaticales que ofrecen dificultades a todos los aprendientes de ELE, debido a su idiosincrasia. Hemos elegido la estructura sintáctica del verbo “gustar” para ejemplificarlo. Desde el punto de vista de la actuación docente hemos recurrido a modelos cognitivistas, interaccionistas, que

ofrecen enfoques diferentes, pero que en estos casos los podemos considerar complementarios y no contradictorios.

Quisiéramos destacar que este tipo de errores tiende a fosilizarse en la interlengua española si no se hacen esfuerzos específicos para evitarlo. Estos errores fosilizables no dificultan la comunicación, generalmente no ponen en riesgo la imagen del hablante, ni estigmatizan ni irritan al interlocutor. Debido a estas características, suelen permanecer sin causar problemas comunicativos, por lo que necesitan un tratamiento especial para que el aprendiente tome conciencia de ellos y haga un esfuerzo especial para superarlos. Aquí hemos propuesto, siguiendo las investigaciones de los autores mencionados, la *Atención a la forma* y el desarrollo de la competencia metalingüística, lo que implica, por lo menos, atender muy especialmente al procesamiento del *input*, es decir, a la interpretación del significado mediante la atención a la forma; incorporar el material gramatical nuevo en textos auténticos, pero modificado para hacerlo comprensible (*input* elaborado); proporcionar explicaciones, paradigmas formales; formular hipótesis, cuando se trata de estructuras especialmente difíciles de adquirir, sea por su inconsistencia o por sus peculiaridades idiosincrásicas.

Sin duda, estos conocimientos pueden ayudar también a los profesores a ser más competentes en su docencia, ya que les permitirá prever problemas gramaticales de sus alumnos y diseñar con más eficacia su posible tratamiento didáctico.

Bibliografía

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 369-390). Madrid: SGEL.
- Buyse, K. (2012). La importancia del análisis de problemas (y oportunidades) contrastivos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. In *Actas I Encuentro internacional de profesores de ELE: El aprendizaje y la en-*

- señanza de español en contextos multiculturales y multilingües*. 503-12-056-4, 18-27. Bruselas, Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/Bruselas_2012.htm
- Castañeda Castro, A.; Ortega Olivares, J.; Miquel López, L.; Alonso Raya, R.; Ruiz Campillo, J. P. & Martínez Gila, P. (2008). *Pronombres personales en la Gramática básica del estudiante de español. Guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*. Barcelona: Difusión.
- Castañeda, A. (coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Calvi, M. V. (1998). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. *Actas XV Congreso internacional ASELE*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/891414.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts MIT. [ed. Cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970]
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger [ed. Cast. *Conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1989]
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: MIT. [ed. Cast.: *El programa minimalista*. Madrid: Alianza Editorial, 1999]
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. In C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Goes de Andrade, O. (2011). *Interlingua oral e léxico de brasileiros aprendizes de español*. Londrinas, Brasil: EDUEL. Editora de Universidade Estadual de Londrina.
- González, N. (2004). Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil). *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera, redELE*. (0). Recuperado de www.mecd.gob.es

ob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_13Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b80e0c9b5

- Krashen, S. (1977). The Monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents C. [versión en cast. En Muñoz Licerias, J. (comp.) (1992)]
- Miquel López, L. & Ortega Olivares, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de ELE. In Castañeda (coord.)(2014), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Muñoz Licerias, J. (comp.) (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Pérez de Obanos, G. (2016). Algunas consideraciones en torno a una didáctica de la reflexión contrastiva en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional y su repercusión en la formación docente. In G. Eres Fernández, M. Tiba Rádis & A. Nogueira da Silva, *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*: 83-99. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España. PDF, recuperado de www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2016/publicaciones/ensenanza-aprendizaje.pdf
- Sáez Garcerán, P. (2015). *Dificultades persistentes en la adquisición del español por aprendientes franceses. Diagnóstico y Análisis de errores*. Tesis doctoral. Universidad Nebrija, Madrid.
- Schachter, J. (1992). An error in error analysis. In J. Muñoz Licerias (comp., trad.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4): 209-232. Traducido al castellano en Muñoz Licerias (1992).
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and Grammar Instruction*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. *Actas XXIV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 903-914). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf

Galego e portugués. Afinidade e diverxencia

Rosario Álvarez

Instituto da Lingua Galega, Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN: Galego e portugués modernos son linguas románicas que manteñen un alto grao de afinidade lingüística, ao punto de non faltar quen postule que se trata de dúas variedades diferentes da mesma unidade, unha apreciación esta que contrasta coa percepción de ambas as comunidades de falantes, que senten a facilidade de intercomprensión mais non se identifican como usuarios da mesma lingua. Nesta contribución analízanse as bases desta afinidade e desta diverxencia na fachada atlántica da península ibérica, desde un punto de vista histórico e xeolectal. Tómase como base para a exposición os trazos seleccionados por Cintra (1971) para elaborar o mapa dos dialectos do portugués europeo, aos que se incorpora a información pertinente sobre as variantes galegas correspondentes. Móstrase a continuidade nun eixe atlántico dentro do bloque galego-portugués (hispánico occidental) —co seu gradiente N > S e a súa inversión cando se produce a regresión— e mais como, co paso dos séculos, se foi configurando a fronteira lingüística actual entre galego e portugués, consecutiva, que rompe a unidade primitiva do territorio constitutivo.

PALABRAS CLAVE: territorio consecutivo; territorio constitutivo; fronteira lingüística; *continuum* lingüístico; portugués; galego.

1. Noticia do galego

O galego é a lingua propia de Galicia, comunidade autónoma do Estado español, situada ao norte de Portugal, do outro lado dunha fronteira que vai desde a desembocadura do río Miño/Minho —entre A Guarda e Caminha— ata as serras orientais —entre A Mezquita e Vinhais—. Tamén se fala galego na franxa limítrofe das comunidades que limitan con Galicia polo leste, no occidente de Asturias e no das provincias de León e Zamora, pertencentes estas á comunidade autónoma de Castilla y León; polo tanto, os territorios lingüísti-

cos, galego (ao norte) e portugués (ao sur), están separados por unha liña que vai do Atlántico ata entrar na provincia de Zamora, ocupando case toda a fronteira norte de Portugal, primeiro pola raia húmida do río Miño e despois pola chamada raia seca. Non hai unanimidade sobre a cal dos dous diasistemas pertence a *fala*, variedade galego-portuguesa usada no val de Xálima, NW de Cáceres (comunidade autónoma de Extremadura), fronteirizo coa Beira Interior.

A pesar dos procesos de minorización sufridos durante varios séculos, o galego segue a ser a lingua maioritaria no seu territorio. Posto que o español avanza con maior facilidade nos hábitats e ambientes máis urbanizados –sobre todo no eixe atlántico–, pódese afirmar que a maior parte dos espazos raianos son de forte implantación, moi maioritaria, da lingua galega. Desde a restauración democrática, o galego é lingua oficial en Galicia (Estatuto de Autonomía, 1981); tamén é oficial a lingua española, como lingua oficial de toda España (Constitución Española, 1978); non ten o mesmo status legal a lingua galega falada fóra dos límites administrativos de Galicia.

Desde un punto de vista xeolectal é importante salientar que o bloque lingüístico formado por galego e portugués ocupa, de forma compacta e sen solución, toda a fachada atlántica da península ibérica.

2. A base da afinidade: unha orixe, dúas linguas

Galicia é continuadora, no norte, da antiga *Gallaecia*, que tamén comprendía o territorio meridional situado ao N do río Douro, onde naceu Portugal. Tanto *Gallaecia* coma os nomes das principais cidades deste territorio –*Lucus* e *Bracara*– son topónimos preexistentes. Os romanos adoptan o nome do territorio dos *gallaeci* ou *callaeci* para denominar a provincia situada no NW da península ibérica e mantéñeno nas diversas reestruturacións administrativas; marcan sucesivamente distintos límites polo leste, pero manteñen de forma estable o meridional, no Douro, que separa galaicos de lusitanos. O cualificativo “galaico” aplicábase por igual a todos os habitantes dese territorio, cohesionados por características difíciles de determinar, sen que se poida afirmar que compartisen a mesma lingua nin concretar cales outros trazos sociais os distinguían tan claramente dos veciños. Non só Galicia: o territorio comprendido entre o Miño e o Douro tamén é continuador da vella *Gallaecia*, a pesar de non

conservar *Galicia/Galiza* como nome da terra nin o xentilicio *galego/a* para os seus moradores¹ nin *galego* como denominación da súa lingua.

O límite meridional do territorio constitutivo, situado inicialmente no río Douro, é fundamental, e aínda hoxe se percibe ben nos mapas lingüísticos. Tamén o serán, andado o tempo, os sucesivos límites do avance cara ao sur, no territorio conseguido, como xa foi posto de manifesto en sólidas investigacións previas integradas no aparato explicativo da configuración xeolectal do territorio portugués (Catalán, 1958; Cintra, 1971), determinada polo *continuum* creado na banda occidental peninsular en dirección norte-sur conforme a lingua dos “galegos” foi acompañando o repoboamento dos novos territorios anexionados. Tamén se revela importante a raia actual entre Galicia e Portugal, sobre todo porque é a fronteira –máis ou menos permeable– persistente desde a independencia de Portugal (1139, recoñecida en 1143), mais sen desconsiderar a importancia que para a variación diatópica puideran ter feitos históricos anteriores (Baliñas, 2014): o centro orixinario e neuráxico do espazo político creado polos suevos é bracarense, entre o Miño e o Douro, logo estendido ata o Cantábrico; das doce dioceses do reino suevo, as situadas ao norte do río Limia dependían do bispo de Lugo –coma recoñecendo a existencia dunha especificidade nesa subprovincia eclesiástica–, mentres que as meridionais estaban sometidas directamente a Braga; como consecuencia da invasión islámica, o territorio bracarense pasa a ser, durante un século e medio, un espazo de batalla entre cristiáns e musulmáns (presenza árabe e berberisca, combinada con desaparición de elites civís, abandono das cidades, crise poboacional...), mentres que ao norte do Miño a presenza musulmá é practicamente nula ou, en todo caso, episódica, o que facilita que este espazo prosperase e se convertese en foco de atracción para comunidades hispano-godas que fuxían da dominación islámica (aínda visibles na toponimia: *Toldaos*, de Toledo; *Cumbraos*, de Coimbra...). O feito é que, non sería por acaso, aí se colocou o límite entre os dous condados, o do norte, Galicia, para Urraca, a primoxénita chamada a ser raíña, e o do sur, Portugal, para Tereixa, nai do futuro rei Afonso Henriques.

Cómpre ter presente, con todo, que na Alta Idade Media, mesmo cando xa fora anexionado o territorio meridional ata o Mondego, as terras situadas

¹O que non evita que nas rexións centromeridionais de Portugal (Houaiss, sv GALEGO) e na tradición teatral portuguesa se alcume como *galegas*, de maneira depreciativa, as persoas oriúndas do norte de Portugal, incluídas as Beiras (cfr. Álvarez, 2009).

ao norte e ao sur do Miño formaban parte dun todo, polo que na empresa repoboadora participaron familias nobiliarias, autoridades civís e eclesiásticas e xentes do común de diversas procedencias xeográficas dentro do reino. Seguindo a Carlos Baliñas (1992, 2014):

...non hai proba ningunha na documentación galaica dende Mondoñedo a Coimbra (...) que desminta o feito de que no período comprendido entre os anos 850 e 920 as terras comprendidas entre os cursos do baixo Miño e do Mondego eran consideradas universalmente como parte indisoluble dese conxunto rexional chamado Galicia (...), sen establecer diferenzas a unha e outra banda do Miño. Non podía ser doutro xeito, tendo en conta a historia previa e o feito de que os grandes propietarios laicos e eclesiásticos tiñan posesións e intereses comúns en todo o territorio e que mesmo houbo unha importante migración da Galicia nuclear ás novas terras ocupadas (2014, pp. 40-41).

Nese pequeno territorio noroccidental, a partir do latín galaico, naceu o primitivo romance galego do que parten dúas linguas románicas, próximas mais diferenciadas, o galego e o portugués. Así o expresa, desde a óptica portuguesa, coa súa autoridade indiscutible, o profesor Ivo Castro (2006, p. 8):

A língua portuguesa não nasceu ao mesmo tempo em todo o vasto espaço que hoje ocupa, mas num pequeno território do canto noroeste da Península Ibérica, de onde se expandiu na direcção do sul. Foi o seu berço a Galécia Magna (que inclui a Galiza actual, parte do norte de Portugal e o occidente das Astúrias). Não nasceu, como pensavam Alexandre Herculano e Leite de Vasconcelos, no centro de Portugal; não nasceu na Lusitânia, mas mais a norte, num território que vai continuamente desde a Corunha, no extremo setentrional da Galiza, até à ria de Aveiro e ao vale do Vouga, que nela desagua.

A esa diferenciación a partir dun tronco común ben identificado fronte á lingua dos seus veciños se refire Duarte Nunes de Leão, nesa pasaxe tantas veces citada: “& das [lingoas] de Galliza & Portugal, as quaes ambas eraõ antigamente quasi hũa mesma, nas palauras, & nos diphtongos, & pronunciaçaõ que as outras partes de Hespanha não tem” (1606, p. 35). Unha orixe e dúas

linguas: entre a afinidade marcada pola xénese compartida e a diverxencia determinada polas respectivas historias autónomas.

A base fundamental desta grande afinidade entre o galego e o portugués está na circunstancia excepcional dese territorio constitutivo compartido por ambas as linguas dentro do *continuum* románico W-E comprobable no norte da península ibérica, ao norte do Douro; secundariamente, no feito de que a expansión cara ás terras meridionais produciu un *continuum* galego-portugués N-S –con variación interna gradual e novas fronteiras interiores xeradas pase-ñño ao longo da historia– que daría lugar a dous sistemas diferentes, un que gravita arredor de Compostela, situada no centro do eixe atlántico galego, e outro que gravita no eixe centromeridional portugués, nas sucesivas cortes e centros de decisión da monarquía portuguesa (Coimbra, Santarém, Évora, Lisboa²...).

O feito é que a maior parte dos trazos aducidos como caracterizadores do portugués fronte ás outras linguas románicas –e nomeadamente as veciñas– son compartidos co galego: a non ditongación das vogais breves tónicas latinas (*porta, dente*), a queda de -N- e -L- intervocálicos (*lúa/lua, ceo/céu*), a simplificación de -LL- (*ela, aquela, cabalo/cavalo*), o resultado inicial da palatalización de PL-, CL- (*chover, chave*), os ditongos decrecentes (*colleu*), os pronomes persoais e posesivos (*eu, meu, noso...*), o artigo (*o, a, os, as*), os clíticos e a súa posición (*fágoofaço-o, non o fago/não o faço, que o faga/que o faça*), o infinitivo flexional (*para cantarmos*)... Entre estes trazos que determinan o alto grao de afinidade e o alto nivel de intercomprensión, porque caracterizan aínda hoxe por igual as dúas linguas modernas, uns son pervivencia dos existentes desde o período constitutivo na Gallaecia e outros son resultado de tendencias e procesos que arrincan desde épocas moi recuadas e seguen activos, en paralelo, en estadios que pertencen xa ás respectivas historias autónomas (para unha periodización e exemplos, vid. Monteagudo 2017); xunto a eles, cómpre indicar que Galicia e o norte de Portugal, con diversos graos de difusión, comparten trazos antigos, que van marcando ese *continuum* N-S a que nos referiamos máis arriba.

²Nestas circunstancias históricas reside, en última instancia, a razón da coñecida diferenza na configuración territorial básica das variedades diatópicas das dúas linguas: en Galicia no sentido dos meridianos, en Portugal no sentido dos paralelos.

3. Ollada ao mapa xeolectal

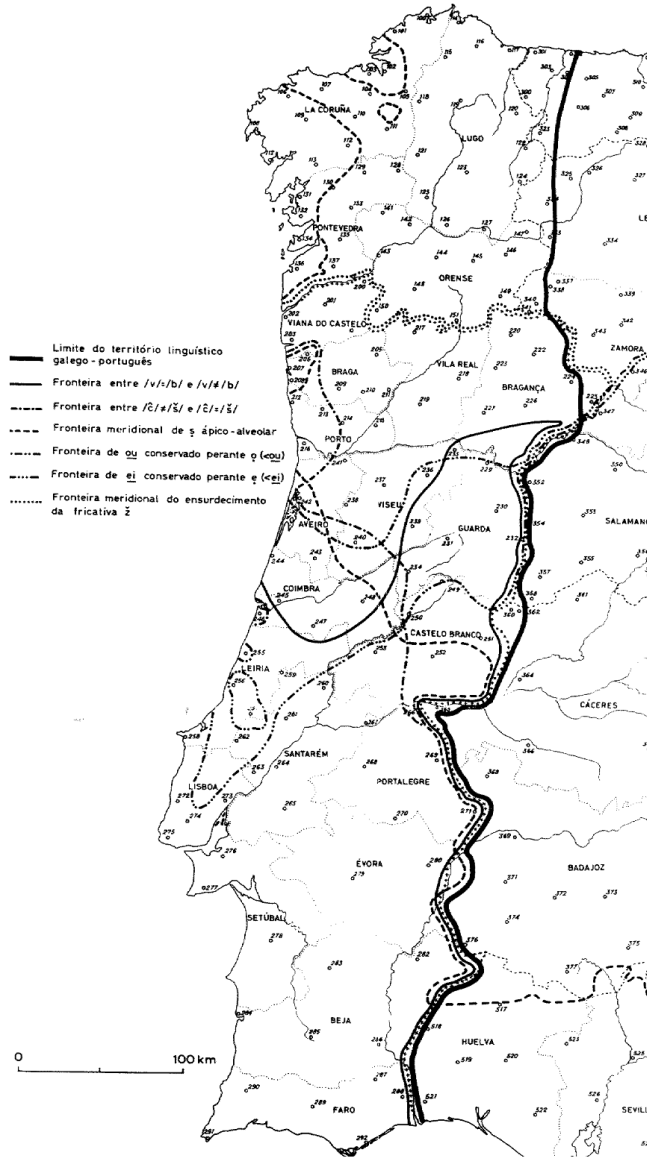
O mapa dialectal do portugués europeo comunmente aceptado é o deseñado por Cintra (1971)³, que se basea na combinatoria dun número reducido de trazos fonéticos seleccionados coidadosamente entre os moitos de que se podería servir o dialectólogo para caracterizar as variedades portuguesas. En palabras súas, decidiu partir “apenas dos traços que são verdadeiramente relevantes no consenso de um número suficientemente elevado e representativo de pessoas «mesmo alheias a estudos filológicos»”, ou sexa, seleccionados colocando a percepción dos falantes e o saber comunitario en primeiro lugar.

Ademais da isoglosa da non ditongación de Ę e Ő breves, que marca o límite oriental do bloque galego-portugués, Cintra considerou as seis seguintes (Mapa nº 1):

- a fronteira meridional do enxordemento da fricativa palatal (ou postalveolar) /ʒ/ en /j/ (ja, jogo, gente > xa, xogo, xente).
- a fronteira meridional de /ç/ (apicoalveolar) fronte a /s/ (laminoalveolar);
- a fronteira da oposición entre a africada (/tʃ/ *chamar*) e a fricativa (/ʃ/ *abaixo*) palatais, fronte á neutralización a favor da segunda (/ʃ/ *chamar, abaixo*);
- a fronteira entre a indistinción entre /v/ e /b/ (/b/: *vaca, boi*) e a oposición entre estes dous fonemas (/v/:/b/: *vaca, boi*);
- a fronteira de *ou* conservado como ditongo [ow] (ou [aw]) fronte á redución en [o];
- a fronteira de *ei* conservado como ditongo, con diversas realizacións, fronte á monotongación en [e];

Seguindo ao mestre, estes son os trazos que nós imos considerar tamén na nosa exposición.

³Recollido en Cintra 1983 e reformulado en Cunha / Cintra 1985. Mostra de que segue a ser a descrición comunmente aceptada é a súa asunción polos expertos na moderna e monumental *Gramática do Português* (Raposo *et al*, 2013, pp. 88 ss.), que en tantos aspectos é unha guía magnífica para o estado da arte.



Mapa nº 1. Trazos diferenciadores considerados por Cintra (1971, p. 117)

3.1. /ʃ/ e /ʒ/

A isoglosa que marca o límite meridional do enxordecemento de /ʒ/ e outras sibilantes sonoras sinala para Cintra o límite entre os dialectos galegos e os dialectos portugueses:

o establecemento da fronteira entre o galego e o portugués setentrional non parece ofrecer dificultades de maior, dada a coincidencia quase perfecta das isófonas correspondentes aos varios fenómenos reunidos no traço 6º (que são sem dúbida os mais claramente diferenciadores e individualizadores desses grupos de dialectos) (Cintra, 1983, p.145).

Faina coincidir estritamente coa fronteira política, tanto no Miño coma na raia seca (Cintra, 1983, p. 149), mais cómpre ter presente que tanto na Limia Baixa –nos confíns do Castro Leboreiro/Laboreiro e do Xurés/Gerês– e mais en Hermisende (Zamora), mantense un sistema moi próximo do medieval tras a desafricación, con oposición de fonemas fricativos xordos e sonoros, tanto nas palatais /ʃ/ (*baixo, xuntar*) e /ʒ/ (*igreja, fugir, ajudar*) (ALGa III, mapa 381), coma nas sibilantes apicoalveolares /ʃ̟/ (*salgar, passo*) e /ʒ̟/ (*casar, coser*) e nas laminodentais /s/ (*empeçar, paço*) e /z/ (*cozer*). Fóra destas pequenas áreas fronteirizas, continuadoras dos falares fronteirizos que presentan o sistema arcaico descrito por Leite de Vasconcelos (1987, p. 97) (§ 3.2), en galego é total a perda do trazo de sonoridade nestas parellas de fonemas, que neutralizaron a favor do membro xordo.

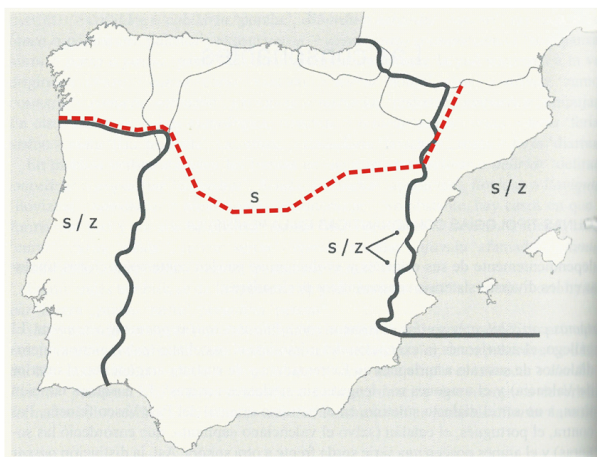
Dentro da ampla heterografía medieval para representar /ʒ/, que contrasta coa constancia de <x> para /ʃ/, Maia (1986, pp. 471-472) observa indicios de enxordecemento en textos galegos de diversas procedencias xeográficas, no seu corpus no séc. XV e noutros desde o séc. XIII (*Tereixa, axude, Toxal...*); coloca esta información en relación coas frecuentes mostras gráficas de enxordecemento do fonema laminoalveolar sonoro (neutralización de /s/ e /z/ > /s/) desde época temperá, séc. XIII, e da mesma tendencia na parella de apicoalveolares, ben visible tamén en Galicia a pesar de que a vacilación gráfica dominante non resulta tan clara coma nos outros casos (Maia, 1986, pp. 458-459, 464-468).

Tab. 1. Sibilantes xordas e sonoras⁴

	FRICATIVAS						PALATAIS	
	APICOALVEOLARES		LAMINODENTAIS		INTERDENTAIS			
	X	S	X	S	X	S	X	S
GALEGO	ʃ				θ		ʃ	
PORTUGUÉS N-1	ʃ	ʒ	s	z			ʃ	ʒ
PORTUGUÉS N-2	ʃ	ʒ						
PORTUGUÉS C-S			s	z				
PORT. PADRÓN								

O enordecemento das sibilantes sonoras non é exclusivo do galego, pois ocorreu en todos os romances do norte, con exclusión do catalán (salvo na franxa limítrofe con Aragón). O Mapa nº 2 mostra a isoglosa da indistinción tardomedieval das sibilantes sonoras no norte da península ibérica, desde Fisteria ata o inicio do dominio catalán (liña descontínua), xunto coa presenza moderna de fonemas con este trazo nas dúas bandas periféricas (liña contínua). A comprobación da grande antigüidade do fenómeno en textos galegos e a apreciación conxunta de todos os outros datos peninsulares, leva a Maia a revisar a explicación aceptada tradicionalmente e a concluír que non é posible “continuar a aceptar que o ensurdecimento teve o seu foco inicial en Castela-a-Velha, onde era um fenómeno bastante generalizado nos séculos XVI e XVII, e que, a partir daí, irradiou a outras zonas peninsulares” (Maia, 1986, p. 458). Estudos máis demorados quizais poidan chegar a establecer se dentro do grupo galego-portugués a isoglosa sempre coincidiu de maneira tan aproximada coa fronteira política.

⁴Distinguimos "Portugués N[orte]-1" e "Portugués N[orte]-2", cos diferentes sistemas descritos, de "Portugués C[entro]-S[ur]", este coincidente coa variedade padrón.



Mapa nº 2. As sibilantes sonoras: no tardomedieval e na actualidade.
Elaboración a partir de Monteagudo, 2017, p. 93 e De Andrés, 2013, p. 104

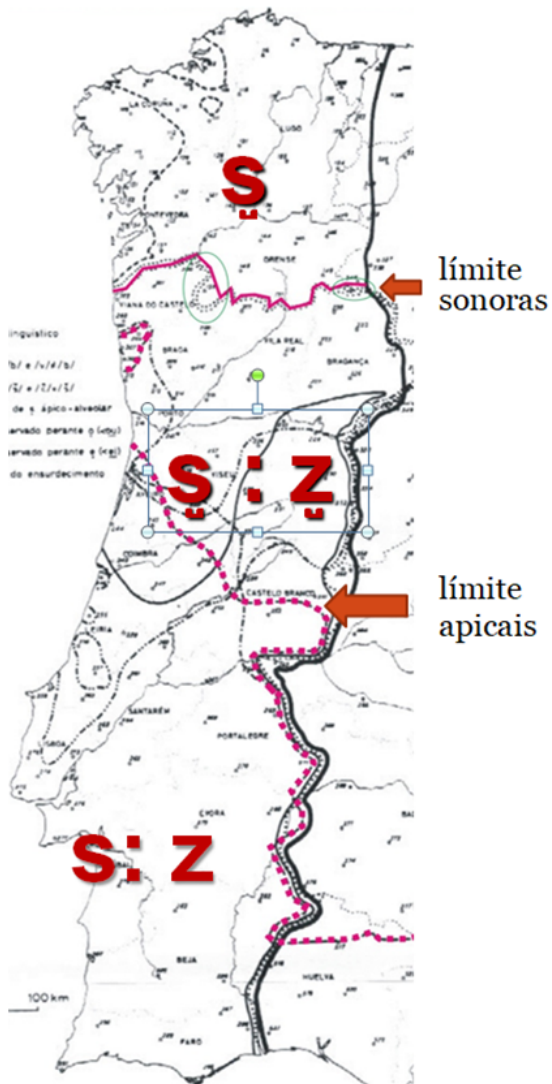
3.2. Sibilante apicoalveolar ou laminoalveolar

Como xa foi indicado en § 3.1, no SW da provincia de Ourense (nas terras galegas que confinan co Castro Laboreiro e o Gerês) e mais en Hermisende (SW de Zamora), mantense un sistema moi próximo do medieval tras a desafricación, con oposición de fonemas fricativos xordos e sonoros: apicoalveolares /s̺/ (*salgar, passo*) e /z̺/ (*casar, coser*); laminoalveolares ou laminodentais, /s/ (*empeçar, paço*) e /z/ (*cozer*); palatais, /ʃ/ (*baixo, xuntar*) e /ʒ/ (*igreja, fugir, ajudar*) (ALGa III, mapas [*casa*] 196, [*veciño*] 170, [*hoxe*] 381); algúns falantes, sobre todo novos, vacilan entre a realización predorsodental (xorda [s̺] / sonora [z̺]) e a predorsointerdental (xorda [s̺] / sonora [z̺+]) da parella de fricativas predorsoalveolares, e mesmo non é imposible a realización [θ]. Un sistema que continúa o rexistrado por Leite de Vasconcelos "sur les frontières d'Entre-Douro-e-Minho, de Trás-os-Montes et de la Beira" (1987, p. 97), e de forma máis fragmentaria noutros lugares do interior do país, con tendencia á redución das dúas parellas sibilantes a favor da apicoalveolar; Martins e Saramago (1993), que cartografan por primeira vez os datos de Leite de Vasconcelos e os comparan cos dos inquéritos de 1975 para o ALE, observan

unha notable redución da área, repregada en dirección NE, e constatan a inestabilidade deste sistema, con tendencia á simplificación, nesa altura a favor da laminodental (e por tanto cara ao portugués padrón).

Polo tanto, a isoglosa debuxada por Cintra (Mapa nº 3) hai que entendela neses termos: ao norte desa liña existen fonemas apicoalveolares, que poden coexistir ou non con outras unidades laminodentais (ou predorsoalveolares, laminoalveolares); ao sur, non existen fonemas nin realizacións apicais. É este un trazo que forma parte do saber lingüístico popular en Portugal, ben explotado no teatro cómico como risco definidor de falantes do norte e dos galegos, grafado como <x> nunha tentativa de representar a articulación apical de [s]: *ixo, ixto, coixixima, xeu, xenhor...*⁵

⁵Aos oídos dun falante das variedades centromeridionais, as sibilantes apicoalveolares soan coma se fosen postalveolares ou palatais: “Cette prononciation est désignée par l’épithète *xabancas*, chez les habitants de Lisbonne, pour lesquels le mot *santo*, par ex., prononcé par un habitant du nord, sonne comme *xântu*” (Gonçalves Viana, 1941 [1883], p. 184).

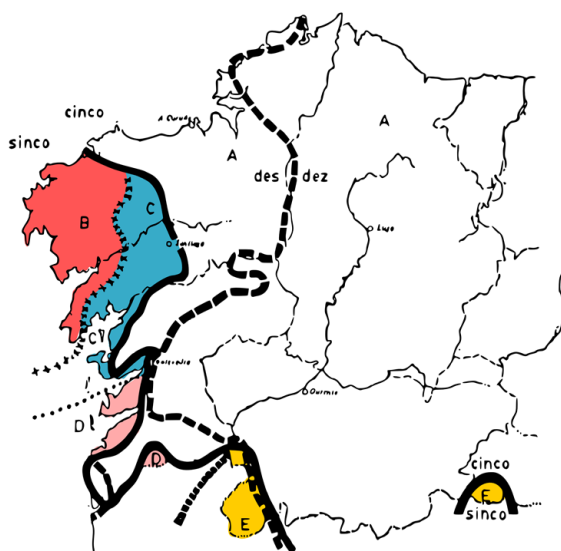


Mapa nº 3. Sibilantes apicoalveolares e laminodentais.
 Adaptado de Cintra, 1971, p. 117

Da descrición anterior para o portugués despréndese que ao norte a isoglosa se dá tanto un sistema de dúas parellas, apicoalveolar /s̺/:/z̺/ e laminoalveolar /s/:/z/ ("Portugués N-1") como un sistema simplificado nunha soa parella apical ("Portugués N-2"), sen contar con que modernamente estean avanzando cara ao sistema do portugués patrón, coincidente coa variedade centromeridional.

En galego a situación é máis complexa. Na maior parte de Galicia a partir da redución /s/:/z/ > /s/ (*ceo, caza, facer, cocer*), xerouse un fonema interdental que se opón ao apicoalveolar (*casa, coser*), área A do Mapa nº 4; a liña discontinua marca o límite do fenómeno coñecido como seseo implosivo, pois ao seu occidente o fonema interdental non existe nesa posición. Todos os outros sistemas son "seseantes", é dicir, non xeraron un fonema interdental: as áreas E, raianas, corresponden co xa citado sistema que conserva as sibilantes sonoras (§ 3.1); na área B existe o sistema intermedio, con tres membros xordos /s̺/:/s̺/:/f̺/ ("Galego B-1": apicoalveolar, laminoalveolar e palatal), que camiña cara á neutralización dos dous primeiros, cun resultado /s/:/f/ ("Galego B-2": laminoalveolar e palatal); en D, o proceso de confluencia cara a /s/:/f/ está concluído, mais avanza outros fenómenos conexas, a tendencia á interdentalización das realizacións de /s/ [s > s̺ > s̺^θ, θ] e á despalatalización das de /f/ [f > s^j > s̺]; finalmente, na área C o sistema de tres membros xordos /s̺/:/s̺/:/f̺/ evolucionou cara a un sistema moi estable de dous membros, ao neutralizar os dous primeiros a favor do apical, /s̺/:/f̺/. Chamamos a atención sobre o feito de que, en contra do que podería supoñerse, o galego seseante é o da banda marítima occidental, non o máis próximo á fronteira portuguesa⁶; tanto no Miño coma, sobre todo, na raia seca, a maior parte dos falares galegos presentan o innovador /θ/.

⁶Lémbrese que en Galicia, como é xeral no *continuum* orixinado no territorio románico constitutivo no norte da península ibérica, as principais diferenzas diatópicas se orientan no sentido dos meridianos.



Mapa nº 4. Sistemas de sibilantes en galego moderno

Tab. 2. Correspondencia entre fonemas sibilantes. Galego e portugués

	FRICATIVAS						PALATAIS	
	APICOALVEOLARES		LAMINODENTAIS		INTERDENTAIS		X	S
	X	S	X	S	X	S	X	S
GALEGO A	ç				θ		ʃ	
GALEGO B-1	ç		S				ʃ	
GALEGO B-2			S				ʃ	
GALEGO C	ç						ʃ	
GALEGO D			S [ç, çʰ]				ʃ [ç, çʰ, çʰ]	
GALEGO E	ç	Z _u	S	Z			ʃ	ʒ
PORTUGUÉS N-1	ç	Z _u	S	Z			ʃ	ʒ
PORTUGUÉS N-2	ç	Z _u						
PORTUGUÉS C-S			S	Z				
PORT. PADRÓN			S	Z				

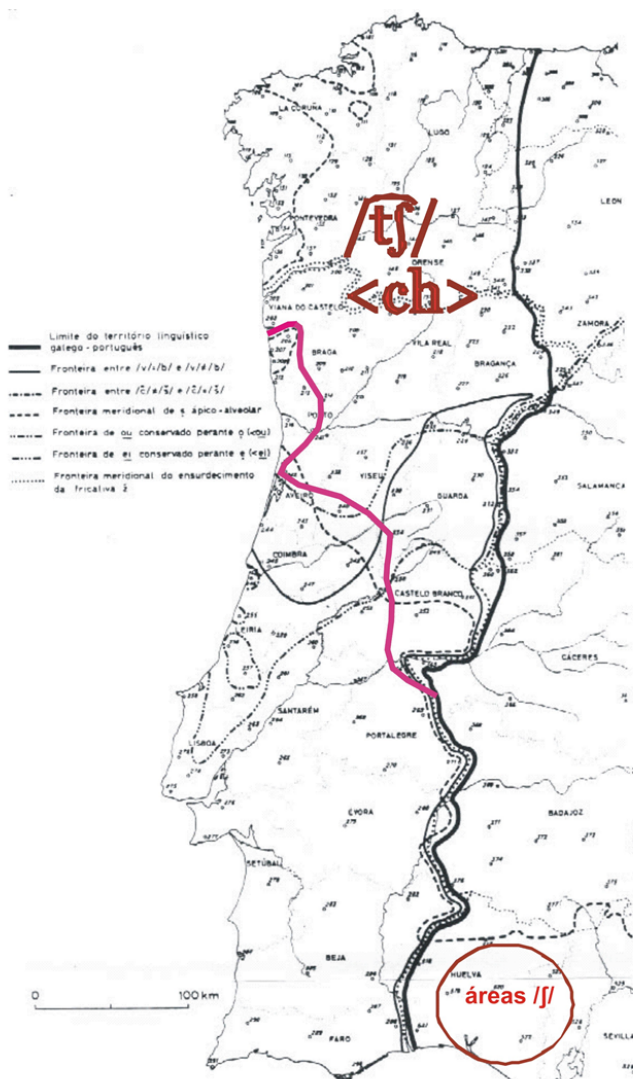
3.3. /tʃ/ e /ʃ/

O seguinte trazo considerado é a existencia dunha consoante africada palatal xorda /tʃ/ que no norte do territorio se opón á correspondente fricativa /ʃ/. As diversas grafías mantidas aínda no portugués padrón moderno son a evidencia desa distinción antiga (*chamar, acocho, caruncho...*, xunto a *caixa, peixe, xadrez, enxada*). A Tab. 2 mostra a diferenza entre os sistemas na serie palatal: galego opón /ʃ/:/tʃ/, ambos fonemas xordos; tamén o portugués setentrional, que ademais presenta un fonema fricativo palatal sonoro /ʒ/; o portugués centro-meridional, e con el o padrón, neutralizou os primitivos /ʃ/:/tʃ/ en /ʃ/.

Tab. 3. Fricativas e africadas palatais

	FRICATIVAS						AFRICADAS	
	LABIODENTAL		DENTAL		PALATAL		PALATAL	
	X	S	X	S	X	S	X	S
GALEGO	f	–	S	–	ʃ	–	tʃ	
PORTUGUÉS N					ʃ	ʒ		
PORTUGUÉS C-S	f	v	S	Z	ʃ	ʒ	–	
PORT. PADRÓN								

A desafricación debe contemplarse na mesma liña evolutiva que levou as africadas dentoalveolares a perderen o elemento oclusivo inicial (/ts/ > /s/, /dz/ > /z/) e á desaparición da africada sonora en beneficio da fricativa correspondente (/dʒ/ > /ʒ/), como ocorreu tamén noutras linguas peninsulares. Por tanto, dos catro fonemas africanos sobre os que hai bastante acordo en que existiron nalgúns épocas do idioma –ben que nalgún caso seguramente con anterioridade á emerxencia na escrita romance–, só un chegou ao presente. Chamamos a atención sobre a constancia con que se mostran <ch> /tʃ/ e <x> /ʃ/ nos documentos analizados por Maia (1986, pp. 468-470), en todo o período considerado.



Mapa n.º 5. Límite meridional da oposición /tʃ/:/ʃ/.

Adaptado de Cintra, 1971, p.117

O Mapa nº 5 mostra a isoglosa trazada por Cintra. A posición adoptada indica a regresión no territorio: a neutralización operada no sur, en beneficio de /j/ difundíuse cara ao norte ocupando en primeiro lugar a franxa costeira, máis poboada, máis urbanizada e mellor comunicada. A difusión territorial da africada foi outrora moito maior; en palabras de Ivo Castro (2006, p. 144), "permaneceu na lingua da capital até ao séc. XVIII e aínda hoje tem expressiva existência no Nordeste continental". A rápida retirada explícase por razóns sociolingüísticas, pois é un trazo dialectal carente de prestixio; así se expresa unha das voces máis autorizadas da dialectoloxía portuguesa actual (repárese: vellos, aldea, ocultación...):

Esta pronúncia, que é sentida como rústica, tem sido progressivamente eliminada. Conserva-se aínda, contudo, na pronúncia de persoas idosas das aldeias a norte e leste de uma linha que liga a parte mais oriental do Tejo ao curso inferior do Douro e exclui a maior parte da costa minhota (...). A este respeito é interessante referir que os materiais recolhidos posteriormente para o ALEPG revelam que, apesar de geralmente eradicado da fala das camadas jovens e adultas, aínda na última década do séc. XX, na área tradicional deste traço, persoas que normalmente o omiten, pelo menos perante estranhos, na realidade aínda o conservan, deixando-o "escapar" na fala espontânea (Segura, 2013, p. 92).

Unha vez máis, cómpre contemplar o fenómeno nunha perspectiva territorial máis ampla, pois a desafricación non é exclusiva do portugués meridional. Obsérvase tamén, de forma descontínua, nas variedades andaluzas (Lapesa, 1997, p. 511), que no sur da península continúan as portuguesas polo leste: con maior frecuencia nas máis meridionais (Cádiz, Sevilla, Málaga e Granada) e de forma máis localizada ou esporádica nas restantes (Huelva, Córdoba, Jaén e Almería). A diferenza de status nos dous territorios débese a que, a diferenza do que ocorreu en portugués, a desafricación andaluza carece de prestixio: a pesar da extensión que pode alcanzar en estilos coloquiais nalgúns áreas, non é aceptada nos estilos cultos e formais.

3.4. /b/ e /v/

A ollada do mapa xeolectal portugués mostra como a oposición /b/:/v é unha das isófonas que forman parte do feixe de trazos lingüísticos que separan as

modalidades desta lingua das súas inmediatas veciñas polo leste, desde as proximidades de Miranda do Douro á foz do Guadiana. Chama máis a atención, con todo, o amplo territorio setentrional, en continuidade con Galicia, onde esta oposición non existe; un territorio que no occidente ultrapasa cara ao sur o Mondego e chega ás inmediacións do Zêzere, cunha isoglosa que toma a forma tan característica en territorio portugués dos trazos lingüísticos máis antigos, vindos no norte, inclinada do NE cara ao SW (Álvarez, 2015). Cómpre ter presente que a inexistencia de /v/ vai acompañada da constatación de dous alófonos do fonema oclusivo sonoro /b/, un oclusivo e outro continuo (aproximante ou fricativo) en distribución complementaria, coma os que presentan no mesmo territorio /d/ e /g/⁷. A Tab. 4 mostra as diferenzas entre os dous sistemas (galego e portugués setentrional, dialectal / portugués centromeridional, coincidente co padrón), así como as diferenzas na realización fonética.

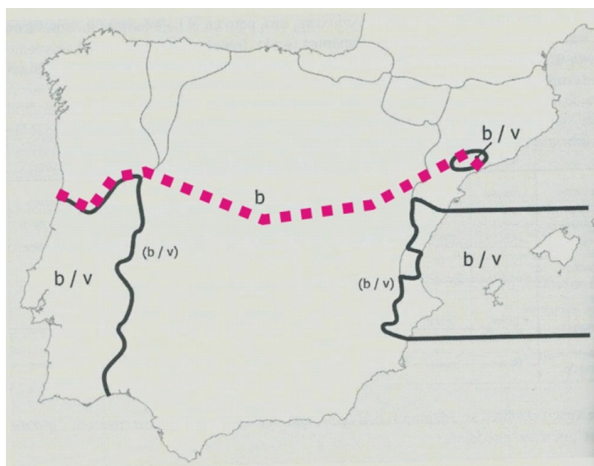
Tab. 4. Oclusivas (labiais, dentais e velares) e fricativas labiodentais

	OCLUSIVAS						FRICATIVAS	
	LABIAL		DENTAL		VELAR		LABIODENTAL	
	X	S	X	S	X	S	X	S
GALEGO	p	b [b, β-]	t	d [d, ð]	k	g [g, γ-]	f	-
PORTUGUÉS N								
PORTUGUÉS C-S	p	b	t	d	k	g	f	v
PORT. PADRÓN								

O trazo setentrional non é exclusivo do galego e das variedades portuguesas veciñas. En todo o norte da península ibérica, a primitiva oposición entre /b/ (occlusivo) e /β/ (aproximante ou fricativo) camiñou cara á confluencia, a favor dun fonema /b/ con dous alófonos condicionados polo contexto, en termos xerais [b] en posición inicial absoluta, tras pausa e tras nasal, [β-] nos restantes contextos, moito máis numerosos e con maior incidencia. O Mapa nº 6 mostra non só a variación na área portuguesa actual (co seu correlato

⁷Os condicionantes poden non ser idénticos para os tres fonemas e ter variacións territoriais. En galego, por exemplo, tras /l/ non se comportan igual o labial e o velar [ˈalβa, ˈalγo] cō dental [alˈde̞a]. De por parte, en gran parte do territorio galegófono non existe o fonema /g/, pois evolucionou a /h/ como consecuencia do fenómeno fonético coñecido como *gheada* [ˈha̞ndo, ˈalho]; o novo fonema, sempre realizado como continuo, non mantén estas regras alofónicas.

no oriente da península, marcadas coa liña continua), senón tamén a isoglosa que a fins da Idade Media distribuía a existencia de dúas situacións diferentes, a do norte da península (compartida polo galego, variedades portuguesas, asturleonés, variedades castelás do norte, aragonés e catalán) e a que presumiblemente existía no sur, con maior diferenciación, entre /b/ e /v/. A diferenza do que ocorreu en portugués, onde se impuxo a pronuncia centro-meridional, en español acabou impoñéndose a pronuncia betacista das variedades castelás setentrionais, e finalmente alcanzou incluso os dialectos andaluces.



Mapa n° 6. Betacismo nos romances ibéricos (séc. XV) e mantemento /b/:/v/.
Elaboración a partir de Monteagudo, 2017, p.93 e De Andrés, 2013, p. 148

Polo que toca ao territorio galegoportugués, Maia (1986, pp. 472-485) mostra a inconveniencia de explicar a inexistencia da oposición /b/:/v/ nas variedades setentrionais como unha “neutralización” entre estes dous fonemas, por canto tal formulación supón, erroneamente, que esa era a situación de partida e que nesas variedades hoxe dialectais –sempre desde o punto de vista do portugués padrón, de base centromeridional– houbo unha evolución /v/ > /b/. Observa que, xunto coa representación habitual /b/ e /β/ <u, v>, aparece o grafema en palabras que deberían presentar o correspondente ao fonema continuo (*bender, bosa, byndimar...*); que isto ocorre desde o séc. XIV e sobre todo en documentos do séc. XV, aínda que en posición interior hai

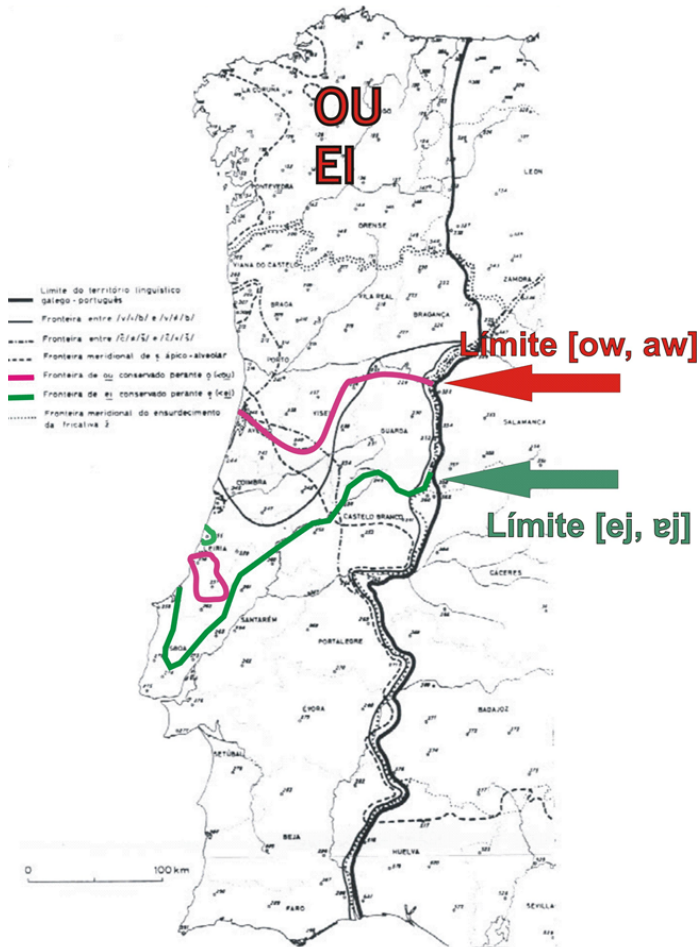
xa mostras do séc. XIII; e que o fenómeno é moito máis frecuente en textos do norte do territorio estudado –isto é, da actual Galicia– ca nos textos meridionais –actualmente Entre Douro e Minho–. Observa tamén que desde principios do séc. XV, de novo con maior frecuencia en textos “galegos”, hai usos de <v> (en posición inicial ou interior: *voon* ‘bo’, *ovidientes*) e de <u> (intervocálico: *sauer*) no canto de . Os testemuños observados e as noticias comentadas doutros autores, lévana a concluír que no norte “se cumpriu, desde época muito antiga, a igualação dos fonemas /b/ e /β/ e que, com a Reconquista e os movimentos demográficos de repovoamento, se propagou para sul com diferente ritmo e intensidade conforme as regiões” (Maia, 1986, p. 480).

3.5. Ditongos <ou> e <ei>

Outro dos trazos considerados por Cintra foi “a conservación do ditongo /ou/, nas suas diversas realizacións possíveis” (1983, p. 143), atendendo expresamente ás opcións [ow] e [ɔw] mais sen pechar a porta a outras posibles realizacións de /ou/. En galego, a pronuncia é sempre [ow], sen entrar en procesos de monotongación (*touro, cousa, cantou, ouro, dous, outro...*); este é un trazo que o galego e portugués setentrional comparten co asturiano occidental e co mirandés.

Canto a <ei>, o galego mantén inalterada a pronuncia [ej]⁸, sen que a vogal nuclear se centralice e sen ningunha opción de monotongación (*leite, primeiro, maceira, andarei, seis...*). Coma no caso, anterior, este é un trazo compartido co mirandés e co asturiano occidental.

⁸En galego, as vogais medias dos ditongos decrecentes adoitan presentar unha realización algo máis aberta ca [e] e máis pechada ca [ɛ], que podemos resumir en [e·]; pode haber falantes ou comunidades de falantes que tendan máis á pronuncia pechada ou á pronuncia aberta, con independencia da etimoloxía (v. gr., en *maceira* cabería agardar [ɛj] < –a(n)eira, mais fóra da área –ANARIA > –aira, a pronuncia xeral é [ej], *ALGa* IV: mapa 238).



Mapa n.º 7. Límite meridional dos ditongos <ou> e <ei>.

Adaptado de Cintra, 1971, p. 117

En suma, o galego mantén en ambos os casos a pronuncia tradicional que responde á grafía padrón portuguesa⁹; o portugués setentrional mantén o di-

⁹Non é o noso obxecto presente a oscilación entre /ou/ e /oi/, pois o trazo considerado por Cintra na caracterización dialectal foi a posibilidade de monotongación. Con todo, cómpre in-

tongo, aínda que con posibilidades de variación na primeira vogal; na área central, dáse a solución que se corresponde co padrón portugués, /ou/ < /o/ e mantemento do ditongo en <ei>, con mudanza no núcleo silábico; finalmente, no portugués meridional, a monotongación en ambos.

Tab. 5. Conservación e redución dos ditongos decrecentes <ou> e <ei>

	[ow]	[ew]	[o]	[ej]	[ej]	[e]
GALEGO	+			+		
PORTUGUÉS N	+	+		+	+	
PORTUGUÉS C			+		+	
PORTUGUÉS S						+
PORT. PADRÓN			+		+	

4. Tamén no léxico

O mesmo gradiente entre as variedades setentrionais e as meridionais, situado sobre o mesmo espazo, se mostra ao estudar o distribución areal do léxico. Dubert e Sousa (2002), partindo da contribución de Cintra ao coñecemento da estrutura lexical do territorio portugués (1962, recollida en Cintra, 1983, pp. 57-94), completaron a información para toda a fachada atlántica con datos galegos do ALGa. O resultado, que valida todas as conclusións anteriores baseadas en datos fonéticos, pódese resumir do xeito seguinte:

- a) De novo, o territorio galegoportugués configúrase en tres bandas: a do norte, relativamente homoxénea, comprende Galicia e o norte de Portugal; na central entrecrúzanse todas as isoglosas, orientadas desde o NE ao SW; a do sur é moi homoxénea.
- b) Ao norte sitúase a forma léxica amplamente coincidente co galego: *ubre, soro, año, cabrito, espiga, {mu(n)xir, munguir, moncer...}*.

dicar que raramente se dan en galego casos desa nivelación, salvo con carácter moi minoritario e moi local: son constantes *ouro, cousa, fouce, dous... / coiro, vasoira...* Só dialectalmente, e con gran regularidade etimolóxica, atopamos outras opcións; v. gr., os procedentes -ORIU fan -oi- (*coiro, vasoira*), pero en senllas áreas dialectais dan -ui- (*cuuro, mais tamén nuite, muito, luita...*) e -ou- (*couro, vasoura...*, fronte a *noite* e a *muito, luita*).

- c) Nalgún caso, a forma centromeridional arrinca xa da estrema galega oriental, desde o Cantábrico (*cordeiro*) ou desde o recanto SW (*mazaroca, amoxo*). Noutros arrinca desde o territorio portugués, con formas que o galego non reconece como propias (*ordeñar, almece*); cando se dispón en máis de dúas bandas, hai máis probabilidade de que a meridional se afaste por completo do galego (*borrego*).
- d) Na área centromeridional danse con maior frecuencia formas cognadas das rexistradas nos romances hispánicos centrais: *cordero, mazorca, borrego, chivo, ordeñar...*

5. A base da diverxencia. A constitución dunha fronteira

Naturalmente, tamén hai unha base histórica para a diverxencia, a comezar pola deriva independente de ambos os conxuntos de variedades, en distintas condicións sociolingüísticas e xirando arredor de diferentes centros de prestixio, durante case nove séculos. Comprobamos con anterioridade como no norte se conservaron trazos antigos, previos á separación, convertidos agora en dialectais desde a óptica da norma portuguesa baseada nas variedades centromeridionais; poderíamos aducir outros trazos tipicamente galegos desde tempos remotos, coma os dous procesos que acabaron co sincretismo entre 1Sg e 3Sg do tipo *soube* –un innovador MPN P3sg /o/ (*soubo*) e a marca –n da 1Sg (*souben*)–, que se acabarían impondo por completo ata o novo límite meridional, situado no Miño.

Noutros casos obsérvanse evolucións diverxentes de formas inicialmente comúns, coma a producida en *corazón/coração, mazá(n)/maçã, pan/pão*. En galego non hai vogais nin ditongos nasais, de modo que non comparte un dos trazos fonéticos máis característicos do portugués; a cadea fónica correspondente pode ter dúas formas diferentes: (a) estar formada por vogal (oral, aínda que nalgúns contextos e/ou falantes sufra diversos graos de nasalización contextual) e consoante nasal implosiva (velar /ŋ/, con varias realizacións condicionadas polo contexto consonántico a seguir), coma en *a man, meu irmán, pan, quen, ben, ladrón, eu son...*; (b) vogal oral, con perda absoluta do segmento nasal primitivo, coma en *miña irmá, miña nai, home, homes, orfo,*

multitude... As cadeas medievais evolucionaron de distinta maneira: se por parte do galego houbo que resolver a perda do trazo nasal asociado ás vogais, por parte portuguesa camiñouse cara á igualación en *-ão* de solucións primitivas diferentes: fronte a gal. *-án (-ao) /-á (-án) < -ÁNU, -ÁNA (meu irmán, chan / miña irmá, campá, mazá...; dial., masc. chao ou fem. mazán), gal. -an < -ANE (pan, can, capelán), gal. -ón < -ONE (corazón, ladrón), gal. -an < -ANT (APto. foran), gal. -on < -UNT (son, Pto. foron) e gal. -o < -ANU (orfo, Cristobo), o portugués presenta -ão ~-am [ˈɐ̃w] no masculino e nas formas verbais (irmão, pão, coração, são, foram Pto. e Apto., orfão) e -ã no feminino¹⁰.*

Hai trazos particulares creados con posterioridade por unha ou outra lingua. Entre os singulares do galego pódense citar a neutralización das parellas de sibilantes, con perda dos membros sonoros, e a creación dun fonema interdental /θ/; por parte do portugués a distinción entre *falamos* Pte. e *falámos* Pto., coa conseguinte oposición entre /v/ e /a/ do PE.

Finalmente, unha e outra lingua reciben préstamos e influencias debidas a diferentes contactos culturais. O galego ten forte contacto co castelán e, en menor medida, con outras linguas peninsulares distintas do portugués; non ten contacto directo coa cultura árabe e mediterránea, pero si de maneira permanente coa europea, a través dos camiños de Santiago; sofre un proceso de minorización ao longo da Idade Moderna e acompaña a difusión do imperio español no mundo. O portugués establece os seus propios contactos coa cultura central e meridional da península ibérica, cunha forte influencia directa da cultura árabe; a lingua portuguesa prospera nunha corte propia, formando parte dun proxecto político autónomo e protagoniza a expansión ultramarina de Portugal; en Brasil, en África e en Asia, experimenta evolucións propias, debido sobre todo ao contacto con grupos de linguas diferentes das que influenciaron español e galego; finalmente, o portugués como lingua dun estado moderno, estandarizouse dando as costas ás variantes do norte, consideradas máis arcaicas (e máis parecidas ao galego), e fíxoo nun período de estreito contacto co castelán.

No entanto, a fronteira política Galicia / Portugal foise conformando e consolidando como fronteira lingüística: as innovacións galegas só prosperan

¹⁰É diferente a solución dialectal do norte de Portugal, tantas veces usada como característica paródica por igual dos seus falantes e dos galegos por portugueses doutras latitudes: port. dialectal *-om, -õ, -õu* / gal. *-ón ≠ -án*).

ata o límite sur do territorio, sen volver ultrapasar a raia do Miño; as innovacións portuguesas, difundidas cara ao norte, atopan o seu límite máximo no mesmo lugar. A primitiva fronteira xurisdiccional vaise reformulando e reforzando como un feixe de isoglosas que rompe a continuidade N-S do territorio constitutivo. Sen ánimo de exhaustividade, estes son algúns fenómenos fonéticos ou morfolóxicos relevantes cuxas isoglosas coinciden, grosso modo, co límite xurisdiccional galego-portugués:

- Ausencia de sibilantes sonoras en galego (§ 3.1).
- Xeración dun fonema interdental /θ/ (§ 3.2).
- Límite da nasal velar /ŋ/, un dos catro fonemas nasais do galego: *cama* /m/, *una* /n/, *uña* /ɲ/ e *unha* /ɲ/.
- Evolución de /g/ a /h/, en correspondencia con port. /g/. Fenómeno coñecido como gheada.
- A ausencia en galego de vogais e ditongos nasais, tan característicos do portugués (gal. *nai* ~ *mai* / port. *mãe*, gal. *irmán* ~ *irmao* / port. *irmão*, coas diversas pronuncias dialectais).
- Distinción gal. *canción* (<-ONE) / *pan* (<-ANE), en correspondencia con port. *canção*, *pão*.
- Formación do plural dos nomes rematados en *-n* /ɲ/: gal. occidental *cancións*, galego central *canciós*, galego oriental *canciois*, en correspondencia con port. *canções*.
- Distinción nos clíticos de P2 sg.: en galego, *te* : *che* (*non te vira*, *lávate*, *non che dou nada*), fronte a port. *te*.
- A morfoloxía do diminutivo, sobre todo no plural: en galego, sg. *animaliño* (dial. *animalciño*, minoritario) / pl. *animaliños* (dial. *animalciños*), sen opción de dobre flexión, fronte a port. *animalzinho* / *animazinhos*.
- Abundantes trazos da morfoloxía verbal regular. Exs.: gal. *colliche(s)* ↔ port. *colheste*, gal. *comín* ↔ port. *comí*, gal. *colleron* ↔ port. *colheram*, etc.

- Diferenzas nas vogais tónicas que nunha e outra lingua adquiriron valor morfolóxico: *il*, *iste*, *aquil* (dial., galego lucuauriense); *ela* e *aquela* (con /e/ etimolóxico, metade oriental de Galicia); *esta* e *esa* (con /e/ en toda Galicia); *todo* (equivalente a port. *todo* e *tudo*)...

Conclusión

A análise da afinidade e diverxencia xeolectal da fachada atlántica da península ibérica, considerando conxuntamente as variantes galegas e portuguesas para os mesmos trazos, veu reforzar e completar con máis datos e argumentos a validez de conclusións previas.

No norte da península ibérica existe un gradiente lingüístico W-E que se estende polo territorio constitutivo dos romances hispánicos. Así ocorre tamén na súa extrema occidental, no espazo onde se orixinaron galego e portugués, que podemos situar convencionalmente, en ambos os casos e co mesmo grao de aproximación, en coincidencia coa antiga Gallaecia. Ese territorio ibérico noroccidental nuclear está hoxe repartido entre o galego, coas súas variedades, ao norte, e o portugués, coas súas variedades, ao sur, estendido a partir de aí por todo o resto da fachada atlántica e máis lonxe.

Dentro do espazo galego-portugués existe ademais un *continuum* xeolectal en dirección N-S orixinado a partir do territorio constitutivo, coa difusión cara ao sur, gradual, dos moradores e lingua do norte. Non é perceptible no territorio galegófono. No territorio portugués cabe sinalar, como xa fixera Cintra (1971), tres áreas: a setentrional, que é territorio constitutivo; a central, que ocupa desde esta ao límite sur do reino de Galicia cando se produciu independencia e Portugal; a meridional, que comprende o territorio anexionado polo novo reino de Portugal. Ese gradiente NS está sucado, no centro do actual territorio portugués, entre o Douro e o Texo, por feixes de isoglosas dispostas en dirección NE-SW, que marcan a progresión histórica dos “galaicos” do N (devanceiros dos actuais galegos e portugueses) cara ao sur. Algunhas isoglosas mostran hoxe unha posición invertida, orientándose desde a parte máis occidental en dirección NW-SE, como consecuencia da perda de prestixio das variedades portuguesas do norte –e con elas a maior similitude do galego– e do avance das solucións coincidentes coa lingua padrón, de corte centromeridional. Porque, cómpre dicilo, ao contemplar o *continuum* galego-portugués

en toda a fachada atlántica ponse en evidencia que o gradiente marca tamén o grado de afastamento das variedades xeolectais respecto da lingua padrón: canto máis ao norte, máis lonxe da norma portuguesa actual; dito doutro xeito, canto máis “galegas” menos “portuguesas”.

Da anterior afirmación non debe inferirse que todo o que caracteriza as variedades do N é “arcaico”. A coincidencia xeolectal entre Galicia e o N de Portugal testemuña sen dúbida a unidade inicial –e por iso é máis antiga–, mais esta foi rota tanto polas innovacións producidas nas variedades meridionais coma pola evolución producida nos territorios orixenarios, nos que a lingua autóctona seguiu viva e en constante mudanza. As innovacións producidas no N xa non foron trasladadas cara ao S.

O límite actual entre galego e portugués rompe ese gradiente N-S. Está marcado por un groso feixe de isoglosas de trazado coincidente entre si e coa fronteira política, forxado ao longo de case nove séculos. É unha fronteira consecutiva no seo do primitivo territorio constitutivo: o galego evoluciona e estende as súas innovacións dentro do seu espazo, sen ultrapasar xa nunca máis o seu límite cara ao sur; o mesmo fan as variedades portuguesas, pois as innovacións meridionais nunca chegan a cruzar o Miño cara ao norte. Nestas dúas forzas difusoras non só chegaron novos trazos ata o mesmo límite, reforzándoo dobremente; tamén desapareceron as formas substituídas, que probablemente outrora debuxaban áreas transfronteirizas que hoxe xa non podemos entrever.

Bibliografía

ALGa III = García, C. & Santamarina, A. (dirs.) (1999). *Atlas Lingüístico Galego. vol. III: Fonética*. A Coruña: Instituto da Lingua Galega & Fundación Pedro Barrié de la Maza.

ALGa VI = García, C. & Santamarina, A. (dirs.) (2015). *Atlas Lingüístico Galego. Vol. VI: Léxico*. Terra, plantas e árbores. Santiago de Compostela: Fundación Barrié & USC.

Álvarez, R. (2009). A lingua dos galegos en textos portugueses dos séculos XVI-XIX. In G. Rei-Doval (ed.), *A lingüística galega desde alén mar* (pp. 295-317). Santiago de Compostela: USC.

- Álvarez, R. (2015). Constituição e consolidação da fronteira galego-portuguesa. A difusão do léxico. In M. Ferreira (org.), *Descrição e ensino de línguas* (pp. 85-110). Campinas, SP: Pontes editores. <http://ilg.usc.gal/gl/publicacions/contribucions/constituicao-consolidacao-fronteira>.
- Andrés Díaz, R. de (2013). *Gramática comparada de las lenguas ibéricas*. Gijón: Trea.
- Baliñas Pérez, C. (1992). *Do mito á realidade: a definición social e territorial de Galicia na Alta Idade Media (séculos VIII e IX)*. Santiago de Compostela: Coordenadas.
- Baliñas Pérez, C. (2014). A Flumine Mineo usque in Tagum: os camiños diverxentes de Galicia e Portugal na Alta Idade Media (700-1100). In X. Sousa, M. Negro Romero & R. Álvarez (eds.), *Lingua e identidade na fronteira galego-portuguesa* (pp.27-54). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. <http://consellodacultura.gal/mediateca/documento.php?id=2642>
- Castro, I. (2006). *Introdução à História do Português*. Segunda edição revista e muito ampliada. Lisboa: Colibri.
- Catalán, D. (1958). Hacia un atlas toponímico del diminutivo (-inu en la toponimia hispano-románica). *Boletim de Filologia*, XVII, 257-292. <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/lingua-1.html>
- Cintra, L. F. L. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses. *Boletim de Filologia*, XXII, 81-116.
- Cintra, L. F. L. (1983). *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1985). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Dubert García, F. & Sousa Fernández, X. (2002). Áreas lexicais galegas e portuguesas, A proposta de Cintra aplicada ao galego. In R. Álvarez, F. Dubert García & X. Sousa Fernández (eds.), *Dialectoloxía e léxico* (pp. 193-222). Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega & Consello da

- Cultura Galega. http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/CCG_2002_Dialectoloxia-e-lexico.pdf
- Gonçalves Viana, A. dos R. (1941²). Essai de phonétique et de phonologie de la langue portugaise d'après le dialecte actuel de Lisbonne. *Boletim de Filologia*, 7(2), 161-243 (1^a ed.: Romania 12, 1883, 29-98).
- Houaiss, A.; Salles Villar, M. de et al (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva [versión electrónica].
- Lapesa, R. (1997⁹). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Leite de Vasconcelos, J. (1987³ [1901]). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. Lisboa: INIC & CLUL.
- Maia, C. A. (1986). *História do Galego-Português. Estado lingüístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI*. Coimbra: INIC.
- Martins, A. M. & Saramago, J. (1993). As sibilantes em português: um estudo de geografia linguística e de fonética experimental. In R. Lorenzo (ed.), *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas, Santiago de Compostela, 1989* (pp. 121-142). A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, IV.
- Monteagudo, H. (2017). A lingua no tempo, os tempos da lingua. O galego, entre o portugués e o castelán. In M. Negro Romero, R. Álvarez & E. M. Moscoso Mato (ed.), *Gallæcia. Estudos de lingüística portuguesa e galega*. (pp. 17-60). Santiago de Compostela: USC. <http://dx.doi.org/10.15304/cc.2017.1080.33>.
- Nunes de Leão, D. (1606). *Origem da Lingoa Portuguesa*. Lisboa: Pedro Crasbeeck.
- Raposo, E. B. P. et al (dir.) (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Segura, L. (2013). Variedades dialetais do português europeu. In E. B. P. Raposo et al (dir.), *Gramática do português* (pp.83-142). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zamora Vicente, A. (1974²). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.

Promoção de estratégias de aprendizagem de vocabulário: uma proposta para a sala de aula de cursos intensivos de PLE

Ana Rita Carrilho
Universidade da Beira Interior

RESUMO: Nas salas de aula de iniciação a uma dada língua, a aprendizagem de vocabulário assume um lugar de destaque, uma vez que os alunos revelam grande interesse no seu conhecimento e domínio (Cook, 2008). Porém, estes mesmos alunos encontram-se, muitas vezes, limitados ao vocabulário disponibilizado pelos materiais e pelo professor, pelo que as estratégias de aprendizagem se afirmam como ferramentas poderosas que potenciam que a aprendizagem efetiva de vocabulário se dê para lá do contexto formal, através de uma prática ativa e persistente da língua. Não sendo a língua portuguesa uma exceção, no presente trabalho, pretende-se expor o resultado de um estudo realizado em dois contextos, de cariz intensivo, de aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE): um curso lecionado na Polónia no verão de 2012 e um segundo curso lecionado em Portugal, no mesmo ano, ambos de nível A1. É objetivo desta apresentação contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de aprendizagem e refletir sobre as diferenças e os pontos de contacto no desenvolvimento de uma aprendizagem estratégica de vocabulário nos dois contextos alvo de observação.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem de língua; aprendizagem estratégica; estratégias de aprendizagem de vocabulário.

Introdução

Atualmente é, cada vez mais, solicitado que se construam e reconstruam saberes, colocando em destaque a capacidade de cada um em desenvolver estratégias de aprendizagem que facilitem alcançar determinadas metas e cumprir expectativas. Na verdade, armazenar conhecimento não é o suficiente para assegurar um processo de aprendizagem contínua e, para que este ocorra, o

aprendente deverá desenvolver e empenhar-se em atividades voluntárias que promovam não só a associação ou reprodução de saberes, mas também a reflexão e integração de novas informações, alargando, desta forma, o conhecimento já adquirido. É neste contexto que se enquadram as estratégias de aprendizagem, ou seja, ações levadas a cabo pelo aprendente com o objetivo de facilitar os procedimentos que contribuem para “processar, organizar, reter e recuperar” (Simão, 2002, p.36) a informação de forma planificada e regulada, numa reflexão ativa e consciente, transformando a aprendizagem num processo dinâmico.

Nas últimas décadas multiplicaram-se os estudos, os inventários, os modelos e as definições, contudo verifica-se, por toda a literatura dedicada ao tema, uma grande dificuldade em balizar o conceito de estratégias de aprendizagem. Tal sucede pela complexidade em determinar não só o grau de consciência e de intencionalidade dos aprendentes durante o seu emprego, como também em estabelecer uma hierarquia relacional entre as estratégias, pontos que dividem a comunidade de investigadores.

No entanto, estes parecem concordar que o ensino explícito de estratégias de aprendizagem constitui uma ferramenta passível de ser desenvolvida no contexto formal de aprendizagem, não como um apontamento que o professor faz na sala de aula, mas como algo que se deve encontrar engastado nos conteúdos e na forma como estes são abordados.

1. Aprendizagem estratégica de vocabulário

Nas várias salas de aula de iniciação à língua, a aprendizagem de vocabulário assume um lugar de destaque e, tal como afirma Cook (2008), os alunos revelam grande interesse pelo seu conhecimento e domínio. Ao longo da nossa experiência de docência, observou-se que muitos alunos que se encontram em níveis de iniciação dão primazia à aprendizagem de vocabulário, procurando não se limitar a reportórios lexicais muito reduzidos, optando por desenvolver áreas vocabulares transversais relacionadas com atividades quotidianas, tempos livres, hábitos e costumes. Porém, estes mesmos alunos encontram-se, muitas vezes, limitados ao vocabulário disponibilizado pelos materiais e pelo professor, pelo que as estratégias se afirmam como ferramentas poderosas que permitem que a aprendizagem efetiva de vocabulário ocorra para lá do con-

texto formal, através de uma prática ativa e persistente da língua. Aprender e saber uma palavra (ou vocabulário) é bem mais do que saber o seu significado, pois envolve o conhecimento dos contextos em que o seu emprego é adequado, da sua pronúncia, da sua grafia e sintaxe.

Concordando com Schmitt (2008), a aprendizagem de vocabulário consiste num processo cíclico entre a autorregulação da aprendizagem e o emprego de estratégias, o qual, sendo bem-sucedido e se o aprendente verificar que consegue obter resultados positivos, contribuirá para que este último as desenvolva com mais frequência e eficácia, colaborando para o alargamento da sua competência lexical. Trata-se pois de encorajar o aluno a encarar a aprendizagem de vocabulário de uma forma estratégica, mais autónoma e por ele planificada, conduzindo-o a alargar o seu reportório lexical de forma consistente e continuada.

2. Promoção de estratégias de aprendizagem de vocabulário – Estudo

2.1. Contexto

Os dados aqui apresentados resultam de um estudo realizado no ano 2012 em dois cursos intensivos de língua portuguesa. O primeiro curso teve lugar na Universidade Técnica de Białystok, na Polónia e o segundo na Universidade da Beira Interior em Portugal (Carrilho, 2015).

Seguindo a proposta de Collentine e Freed (2004), o primeiro curso foi lecionado num contexto de *Intensive Domestic Immersion*, termo que designa cursos intensivos de uma língua no país de origem dos alunos, os quais se dedicam exclusivamente à aprendizagem de uma língua num contexto onde prevalece a sua língua materna. Estes encontram-se rodeados pela sua própria cultura e matriz social, pelo que a interação na língua-alvo não é espontânea, ainda que os alunos façam uso regular desta última nas suas relações interpessoais na sala de aula.

O segundo curso assume-se, de acordo com os mesmos autores, como um caso de *Study Abroad*, no qual a língua-alvo é usada no contexto de aprendizagem, mas também nas mais diversas situações comunicativas, nas quais os aprendentes têm, muitas vezes, que negociar o significado. Verifica-se que es-

tes se encontram rodeados pela cultura-alvo e em contacto direto com falantes nativos, sendo obrigados a desenvolver mais estratégias de interação social.

Os cursos foram lecionados em contexto universitário e os dois grupos eram constituídos por estudantes que, ao abrigo do Programa Erasmus, fariam um período de estudo no ano letivo 2012/13, em Portugal, tendo realizado cursos intensivos de preparação linguística no verão de 2012.

No curso lecionado na Polónia, num total de 60 horas letivas, a turma era constituída por catorze alunos, nove participantes do género feminino e cinco participantes do género masculino, tratando-se de um grupo homogéneo no que diz respeito à língua materna (polaco) e à sua faixa etária, que se fixava entre os 20 e os 23 anos.

Em Portugal, o curso intensivo, num total de 100 horas letivas, foi lecionado junto de um grupo de dezasseis alunos, sendo dez do género feminino e seis do género masculino. A faixa etária deste grupo era mais alargada do que a do anterior, fixando-se entre os 19 e os 30 anos. Esta era uma turma heterogénea no que diz respeito à nacionalidade e língua materna dos participantes, pelo que a língua-alvo se tornou língua de comunicação entre os elementos do grupo.

Apesar de se verificar uma diferença de 40 horas de contacto formal com a língua, nos dois grupos foi adotado o mesmo manual, foram desenvolvidos os mesmos conteúdos programáticos e foram propostas as mesmas tarefas e atividades comunicativas.

2.2. Ensino explícito de estratégias de aprendizagem

Com os dois grupos procedeu-se ao ensino explícito de estratégias de aprendizagem, num processo gradual, organizado e planeado. Tal como defende Chamot (2011), procurou-se contextualizar cada uma das estratégias, como parte integrante da aula, procedendo-se à demonstração e explicação de *como* e *quando* estas poderiam ser desenvolvidas.

Tratando-se de um público adulto, considerou-se que o ensino explícito de estratégias de aprendizagem de vocabulário teria como principal objetivo despertar a consciência de cada um dos participantes para a existência e validade destas, visando a sua transferência para a realização de outras tarefas e até mesmo para outras áreas de aprendizagem (Chamot, 2001).

As estratégias apresentadas e desenvolvidas na sala de aula têm por base a taxonomia proposta por Oxford (1990), apontada como uma das mais aplicadas nesta área de investigação, sustentando teoricamente o estudo e a leitura dos resultados obtidos. No seu inventário, a autora divide as estratégias em dois grandes grupos: *estratégias indiretas*, que dizem respeito à forma como o aprendente gere a aprendizagem e que se subdividem em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, e *estratégias diretas*, grupo alvo do estudo, que se referem à forma como o aprendente usa a língua e que são apontadas, pela própria autora, como as que poderão ser mais facilmente desenvolvidas e observadas na sala de aula. Este grande grupo de estratégias subdivide-se em estratégias de memória, onde se encontram todos os procedimentos que visam estimulá-la (como criar ligações mentais, recorrer a imagens e sons, proceder à revisão cuidada de todos os materiais produzidos e empregar ação na explicitação do vocabulário); em estratégias cognitivas, as quais implicam a interação com a matéria de estudo e a aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem (como praticar, analisar palavras e estruturar o *input* e *output*) e, por fim, em *estratégias de compensação* adotadas pelos aprendentes de forma a ultrapassar obstáculos colocados pelas suas limitações linguísticas, como compreender o significado através de pistas contextuais, que a autora denomina de *Guessing intelligently*, e explicar por outras palavras.

Nesta pequena secção do inventário de Oxford podemos verificar e comentar a já mencionada dificuldade em estabelecer uma hierarquia de relações entre estratégias. Tomemos o exemplo de “destacar a informação”, desenvolvida como estratégia cognitiva, contudo, esta poderia também ser classificada como uma estratégia de memória, uma vez que visa igualmente estimulá-la visualmente.

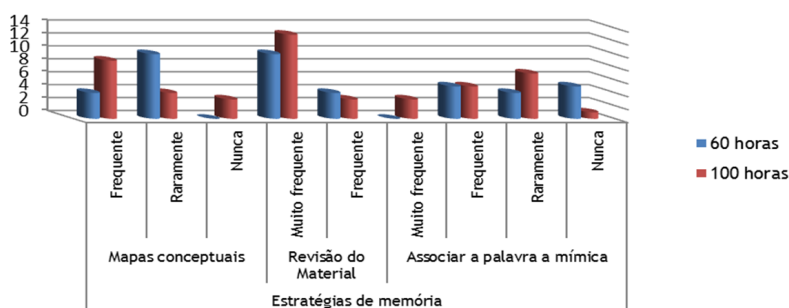
2.3. Recolha de informação

No final de cada curso intensivo, foi aplicado um questionário com o objetivo de aferir o grau de receção de uma metodologia de ensino da língua onde é explicitada e promovida uma ação estratégica ao longo da aprendizagem formal. Foi então solicitado aos participantes que indicassem qual a opção que melhor descrevia ou correspondia à sua situação de aprendizagem estratégica de vocabulário. As opções colocadas aos inquiridos diziam respeito à frequência

com que desenvolviam, por eles próprios, as estratégias exploradas na sala de aula, partindo do princípio que existe uma relação entre frequência de uso e o grau de utilidade.

2.4. Resultados

Em relação à frequência de uso de estratégias de memória, podemos constatar, de acordo com o gráfico nº 1, que o item “revisão de material” (elaborado na sala de aula ou por eles próprios) revelou ser empregue com grande frequência por ambos os grupos, pelo que podemos afirmar que este tipo de estratégia reúne condições para que seja explorada na sala de aula, pelo professor, considerando-se que esta concorre para o desenvolvimento de um comportamento estratégico por parte dos alunos.

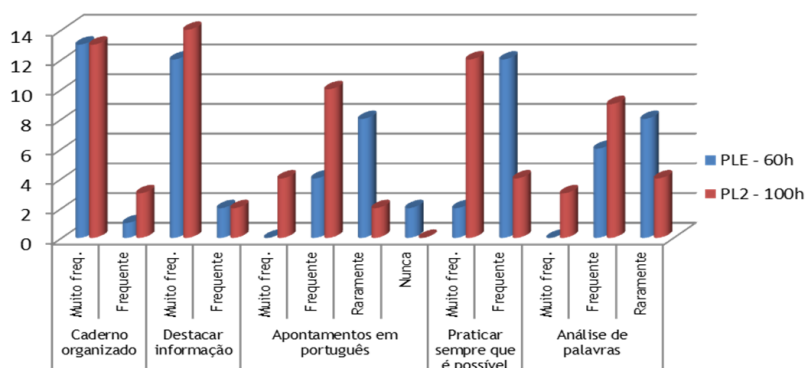


Gráf. 1

Numa análise atenta, a elaboração de “mapas conceptuais” não revelou aqui ser desenvolvida de forma significativa pelos alunos, apesar destes terem tido a oportunidade de aprender a elaborá-los e a utilizá-los numa aprendizagem autónoma de vocabulário.

Quanto à análise de estratégias cognitivas (que incluem manter o caderno organizado, destacar informação, fazer apontamentos em português, praticar sempre que possível e analisar palavras), os dados recolhidos indicam que manter um “caderno organizado” e “destacar informação” preencheram a preferência dos alunos, deixando vislumbrar um papel relevante como procedimentos estratégicos de aprendizagem em ambos os contextos, pelo que será

recomendável a um professor de língua dedicar-lhes algum tempo, explicando como estas poderão ser desenvolvidas pelos seus alunos (cf. gráfico nº2).



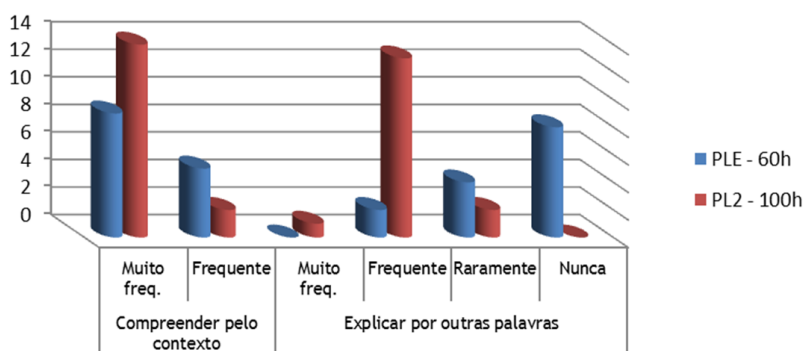
Gráf. 2

Os grupos demonstraram comportamentos muito diversos nas estratégias de “escrever apontamentos em português” (aqui língua-alvo), de “praticar sempre que possível” e de “analisar palavras”, o que reforça o peso do contexto de aprendizagem, onde o grau de exposição à língua é naturalmente diferente.

Por último, no que diz respeito à aferição de resultados no uso de estratégias de compensação, isto é, compreender através do contexto e explicar por outras palavras, que apresentaremos a seguir no gráfico nº 3, verificou-se que a maioria dos participantes, de ambos os grupos, indicou fazer um uso “muito frequente” da estratégia de “compreender pelo contexto”, não se tendo apurado nenhuma ocorrência nas categorias de “raramente” e “nunca”. Contudo, não podemos deixar de considerar que, tal como Lawson e Hogben (1996, p.105) referiram, “a compreensão do significado de uma palavra nova em contexto poderá envolver mais do que o simples gerar de um significado que “deixe no ar”/sugira uma interpretação coerente de uma frase ou passagem¹”, pelo que será importante que um professor de língua tenha a consciência de que a compreensão de uma palavra a partir do seu contexto não indica

¹Tradução nossa.

que esta se encontre, conseqüentemente, adquirida. A aprendizagem efetiva de uma palavra implica, regra geral, o contacto continuado com a mesma, recomendando-se, assim, a realização de tarefas comunicativas e exercícios que potenciem um contacto frequente com as palavras cuja aprendizagem é considerada basilar a um bom desempenho linguístico e comunicativo.



Gráf. 3

Já a estratégia de “explicar por outras palavras” revelou uma maior dispersão de resultados. No grupo do curso intensivo lecionado na Polónia foi indicado, por um maior número de inquiridos, o facto de “nunca” a adotarem, algo que não se registou no grupo do curso intensivo lecionado em Portugal, onde foi indicado um uso “frequente” desta mesma estratégia. Esta ocorrência poderá ser facilmente explicada: ainda que os dois grupos fossem principiantes, o que implica, à partida, um repertório lexical naturalmente reduzido, o primeiro grupo não se encontrava em contexto de imersão, estando, conseqüentemente, em desvantagem quanto à necessidade de aplicar esta estratégia, ao que se soma ainda o facto de haver uma diferença de 20 horas de contacto formal com a língua entre os dois grupos em análise.

Conclusões

Este estudo apoia alguma da investigação já realizada até à data, na qual as *estratégias cognitivas* são apontadas como sendo as mais adotadas pelos apren-

dentos. Este grupo de estratégias tem como função principal potenciar o uso e transformação da língua que constitui o objeto de estudo do aprendente. Como referem O'Malley e Chamot (1990), trata-se de mecanismos que contribuem para a interiorização da informação, atuando sobre a maneira como o aprendente se envolve diretamente na realização de uma tarefa ou no desenvolvimento de uma competência comunicativa e/ou linguística.

Os dados obtidos permitem concluir que ambos os grupos se mostraram recetivos à instrução explícita de estratégias de aprendizagem, sustentando que o professor as pode desenvolver com segurança em sala de aula, concebendo materiais e adotando metodologias onde se conjuguem tanto estratégias de ensino como de aprendizagem, consciente de que se trata de um complemento à sua prática profissional.

Há que sublinhar ainda que os alunos que se encontravam em situação de imersão se revelaram mais abertos à aprendizagem estratégica de vocabulário, demonstrando fazer um uso “muito frequente” e “frequente” consistente de quase todas as categorias de estratégias, facto que salienta o peso do contexto de aprendizagem. Contudo, o professor não deverá esquecer que o desenvolvimento de estratégias poderá ser igualmente influenciado pelo nível de aprendizagem e pelas variáveis que constituem o perfil de cada um dos seus alunos.

Bibliografia

- Carrilho, A. R. (2015). *Estratégias de aprendizagem de vocabulário em Português língua segunda e Português língua estrangeira*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Chamot, A. U. (1995). Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach: CALLA in Arlington, Virginia. *The Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 379-394.
- Chamot, A. U. (1998). *Teaching Learning Strategies to Language Students*. Washington DC: Center of Applied Linguistics.
- Chamot, A. U. (2011). Preparing language teachers to teach learning strategies. In W. M. Chan, K. N. Chin & T. Suthiwan (eds.), *Foreign Language*

- Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 29-44). Boston: De Gruyter Mouton.
- Collentine, J. & Freed, B. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition: introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-172.
- Cohen, A. D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota: Minneapolis.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londres: Longman.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Hodder Education.
- Gu, Y. (2012). Learning strategies: prototypical core and dimension of variation. *SiSAL Journal*, 3(4), 330-356.
- Lawes, S. & Santos, D. (2007). Teaching learning strategies: what do teachers learn?. *Language Learning Journal*, 35(2), 221-237.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 19(1), 41-51.
- Tseng, W. T.; Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia de Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

O desenvolvimento da competência de comunicação intercultural na aula de ELE

André João Pinheiro Costa
Instituto Politécnico de Castelo Branco

RESUMO: A urgência da diversidade no mundo moderno e a gestão dos processos de comunhão intercultural exigem do cidadão comum uma perícia incontornável, para que a comunicação possa ser levada a cabo sem constrangimentos ou interferências externas ao conteúdo da mensagem. Nesse sentido, impõe-se também, e especialmente ao ensino superior, uma resposta cientificamente cimentada que possa funcionar de forma transversal relativamente aos *curricula* de diferentes áreas do saber, promovendo espaços de desenvolvimento e de aprofundamento do diálogo intercultural. Na medida em que este se encontra intimamente relacionado com o respeito pela dignidade humana, cimentado nos valores fundamentais da sociedade, reconhecendo a herança comum e a diversidade, verifica-se a necessidade de que o diálogo intercultural carece de estratégias de ensino-aprendizagem específicas que facilitem o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural. Pretendemos, assim, levar a cabo uma revisão da literatura e aferir de que forma a comunicação intercultural pode ser potenciada nas aulas de espanhol língua estrangeira, promovendo a necessidade de um diálogo internacional que fomenta a aprendizagem colaborativa através do recurso à telecolaboração. Parte deste trabalho apoia-se nas pesquisas efetuadas enquanto investigador no projeto ICCAGE – Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability, financiado pela EU no programa Erasmus+ que visa o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais como vantagem de empregabilidade para os estudantes do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: competência comunicativa intercultural; telecolaboração.

1. Enquadramento temático

Parte deste trabalho apoia-se nas pesquisas efetuadas enquanto investigador no projeto ICCAGE – Intercultural Communicative Competences: An Advantage for Global Employability, financiado pela EU no programa Erasmus+ que visa o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais como vantagem de empregabilidade para os estudantes do ensino superior. Tal projeto procura detetar e trabalhar aspetos identificados por empregadores de diferentes países (Portugal, Espanha, República Checa e Hungria) com o intuito de incrementar os baixos níveis de empregabilidade dos recém-graduados nestes países.

Assim, por forma a acompanhar a globalização que grassa no mercado económico global, e promovendo formas de encarar todas as mutações que dela decorrem, procurou-se desenvolver a competência de comunicação intercultural (CCI), entendida como uma das ferramentas essenciais para interagir de modo eficaz com outras culturas. Partimos, assim, da premissa que atribui o primado da CCI na integração dos licenciados num mercado de trabalho global, que caracteriza de forma indelével a nossa sociedade contemporânea.

O principal objetivo será, assim, o de inovar no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem da CCI, à luz das ferramentas tecnológicas ao nosso dispor e da gestão de processos de aprendizagem participativos, nos quais a comunhão de culturas seja a pedra de toque. Procurar-se-á, então, dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam, de forma autónoma e instintiva, enfrentar os desafios que decorrem do mercado global, tais como barreiras de comunicação, estereótipos culturais, preconceitos, conflito de identidades e problemas de linguagem que concorrem para o insucesso na interação com o outro.

Com base nos princípios antes enunciados, e como intuito de preparar os estudantes do ensino superior para que possam responder de modo capaz às exigências da economia global, devemos em primeiro lugar identificar as CCI que os empregadores reconhecem como essenciais e, num segundo momento, procurar e definir a maneira mais adequada de as trabalhar. Nesse sentido, passaremos a expor a metodologia utilizada para a recolha de dados junto dos empregadores, assim como os resultados alcançados. Finalmente apresentaremos uma reflexão sobre esses mesmos resultados, sob a forma das estratégias desenvolvidas para a consecução dos objetivos já antes enunciados.

2. Pesquisa empírica

2.1. Metodologia de pesquisa empírica

A metodologia de investigação adotada manifesta um carácter qualitativo porquanto se optou pelo recurso a um questionário/entrevista, tendo o mesmo documento sido utilizado como questionário enviado por correio eletrónico para os empregadores, quer como guião de entrevista junto de outros empresários. A estratégia de investigação seguida neste projeto, e da qual aqui apresentamos apenas uma das frações¹, é de tipo intensiva-qualitativa. Estas estratégias de investigação são de natureza ideal-típica, tendo apenas intuítos clarificadores genéricos. É raro cada pesquisa concreta apresentar as características de um 'tipo puro'. O interesse desta tipologia está sobretudo na evidenciação das articulações lógicas entre tipos de objetivos, tipos de procedimentos e tipos de resultados (Costa, 1999). Este tipo de estratégia de investigação apresenta como características: a intensidade da abordagem ligada à multiplicidade de facetas a estudar na análise da unidade de investigação e profundidade do estudo; a flexibilidade na seleção e utilização das técnicas o volume e heterogeneidade da informação recolhida (Greenwood, 1965).

Em função dos objetivos propostos, entendemos que a forma de alcançar as respostas para as questões que levantamos passa pelo recurso à compreensão acerca das atividades que têm prevalência na vida quotidiana das empresas, nomeadamente no que se relaciona com a forma como estas se movimentam num mercado cada vez mais global. Espera-se que os empregadores concretizem uma reflexão crítica sobre as suas atividades, bem como sobre as necessidades que decorrem dos contactos com outras culturas, e a forma como as mesmas são consentâneas com as práticas profissionais exigidas aos recém-licenciados, para além da aferição de necessidades que decorram diretamente da interação com os diferentes agentes com os quais se mantêm relações comerciais.

As questões, naturalmente abertas, que fazem parte do questionário/entrevista realizado aos empregadores estão relacionadas com os seguintes aspetos,

¹Optámos, neste estudo, por trabalhar apenas os resultados decorrentes dos contactos tidos com os empregadores. Contudo, ao longo do trabalho desenvolvido no projeto ICCAGE, também foram realizados outros questionários (cara-a-cara ou por correio eletrónico) com docentes de língua estrangeira no ensino superior ou docentes cujas matérias poderiam tocar aspetos culturais e/ou de interação cultural.

que fazem parte da vida quotidiana da comunicação intercultural nas empresas:

1. A diversidade cultural na empresa;
2. Problemas de comunicação empresarial, fruto de diferenças culturais;
3. Sugestões dos empregadores para o sucesso no mercado global;
4. Preparação para a comunicação intercultural empresarial no ensino superior;
5. Necessidades dos recém-licenciados para trabalhar em contextos empresariais interculturais;

Entrevistaram-se, entre outubro de 2015 e janeiro de 2016, 28 empregadores, oriundos dos quatro países envolvidos no projeto (Portugal, Espanha, República Checa e Hungria), sendo a maioria (10) portugueses, e os restantes (18) repartidos equitativamente por cada uma das outras três nacionalidades (6).

2.2. Análise de resultados

No que diz respeito à diversidade cultural na empresa todos os empregadores entrevistados reconhecem a existência de comunicação empresarial com parceiros internacionais, sendo os canais privilegiados bastante diversificados na medida em que passam quer por meios eletrónicos, quer por encontros presenciais. Estas reuniões ocorrem com representantes oriundos de um vasto número de países dos cinco continentes (Europa, Ásia, África, América e Oceânia), pelo que se confirma uma internacionalização efetiva das empresas selecionadas. Os encontros empresariais são provocados por diferentes motivos que vão desde celebrações de contratos, reuniões de negócios, apresentação de produtos, trabalho colaborativo inter-empresas, partilha de informação técnica, entre outros elementos aduzidos pelos entrevistados.

Relativamente ao segundo aspeto enunciado, associado aos potenciais problemas de comunicação empresarial, a grande maioria dos empresários entrevistados confessa ter experienciado problemas de comunicação empresarial fruto de diferenças culturais. Os constrangimentos identificados advém, na

sua maioria, de 1) problemas de linguagem, categorizados em a) ineficácia linguística, b) gramática simplificada na escrita de correios eletrônicos, c) ambiguidade lexical, d) dificuldades de pronúncia, entre outros menos referidos; 2) diferentes estilos de comunicação, algo que tradicionalmente varia em função das culturas intervenientes e que pode passar pelo estilo mais ou menos formal, ou pelo individualismo característico de algumas culturas; outros aspetos referidos pelos entrevistados passam pelas 3) diferentes atitudes relativamente ao trabalho, comumente associadas aos estereótipos nacionais ou ainda 4) nas diversidades alicerçadas nas diferenças pragmáticas.

Aquando da análise à terceira grande questão colocada aos empregadores, destacam-se três palavras que resumem o conjunto de sugestões que poderão fomentar o sucesso das empresas no mercado global e globalizado, a saber: adaptação, flexibilidade e experiência. Assim, percebe-se que para alcançar uma comunicação empresarial adequada, eficiente e eficaz há a necessidade de que os interlocutores se adaptem ao contexto comunicativo e cultural onde se incluem; para alcançar tal desiderato, será necessário demonstrar uma enorme flexibilidade perante o potencial abismo de diferenças – e divergências – culturais, pelo que não se devem descuidar a história nem as relações sociais do país de origem do interlocutor. Muitos dos empregadores apontam um caminho para ultrapassar potenciais problemas decorrentes das divergências antes apontadas, e que passa por recorrer a quem tenha já experiência prévia, fruto do estabelecimento de contactos anteriores com outras culturas, por forma a servir de modelo, uma formação em contexto real, diríamos.

No que concerne à formação que os recém-graduados e à sua preparação para enfrentar a comunicação intercultural empresarial, os empregadores entrevistados referem que se denota uma latente falta de consciência intercultural, bem como evidentes falhas nas competências de comunicação intercultural ao nível da empresa. A exceção aqui patenteada pode associar-se diretamente aos alunos que participaram no programa ERASMUS, algo que os empregadores identificam como um elemento curricular diferenciador que lhes permitirá partir em vantagem competitiva por terem já tido a experiência de trabalhar ou conviver em contextos multiculturais.

A última questão, relacionada com as necessidade dos recém-licenciados no que diz respeito às competências que deveriam evidenciar para trabalhar em contextos empresariais interculturais, apresentamos as conclusões agrupadas em quatro categorias 1) capacidades, 2) conhecimentos, 3) consciência

intercultural e, finalmente, 4) fatores pessoais. Para uma mais fácil leitura, apresentamos os resultados na tabela 1:

Tab. 1 Competências Referidas pelos Empregadores

Capacidade para...	
	<p>Comunicar eficazmente em línguas estrangeiras; Estar preparado para a CCI; Adaptar-se a diferentes contextos; Adequar a linguagem a diferentes tipos de texto, situações ou registos; Lidar com conflitos; Utilizar as tecnologias de informação e comunicação; Colaborar em projetos.</p>
Conhecimento sobre...	
	<p>Estudos culturais e religiosos; A forma de evitar preconceitos e equívocos; História; Hábitos e costumes estrangeiros (viver fora do seu país); Psicologia social.</p>
Consciência de...	
	<p>Valores culturais diferentes; CCI; Diferenças culturais; Diferenças na gestão do tempo; Diferenças de receção de expressões linguísticas e/ou comunicação não-verbal.</p>
Características pessoais	
	<p>Autoconfiança; Adaptabilidade; Tolerância e flexibilidade; Vontade de aprender; Empatia com outras culturas; Compreensão do outro.</p>

Fonte: ICCAGE Transnational Report, pp.28-29

Assim, e resumindo as respostas que se obtiveram na sequência das entrevistas levadas a cabo aos empregadores, nacionais ou internacionais, podemos retirar duas grandes conclusões, que passam pela necessidade de 1) delimitar que competências de comunicação intercultural precisam de adquirir os

recém-licenciados para uma eficaz adaptação a um mercado laboral global e globalizado e, posteriormente, 2) identificar qual a abordagem mais apropriada para o desenvolvimento da CCI empresarial e, conseqüentemente, para uma adequada incorporação dos recém-licenciados no mercado de trabalho característico das sociedades globalizadas atuais.

3. A Competência de Comunicação Intercultural na aula de Espanhol Língua Estrangeira

3.1. Da sala de aula à internacionalização

A urgência da diversidade no mundo moderno e a gestão dos processos de comunhão intercultural exigem do cidadão comum uma perícia incontornável, para que a comunicação possa ser levada a cabo sem constrangimentos ou interferências externas ao conteúdo da mensagem. Nesse sentido, impõe-se também, e especialmente ao ensino superior, uma resposta cientificamente cimentada que possa funcionar de forma transversal relativamente aos *curricula* de diferentes áreas do saber, promovendo espaços de desenvolvimento e de aprofundamento do diálogo intercultural.

Na medida em que este se encontra intimamente relacionado com o respeito pela dignidade humana, cimentado nos valores fundamentais da sociedade, reconhecendo a herança comum e a diversidade, verifica-se que o diálogo intercultural carece de estratégias de ensino-aprendizagem específicas que facilitem o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, para além da disponibilização de programas de internacionalização, dos quais se destaca claramente o programa ERASMUS +. Contudo, apesar de um número de fluxos crescente, os dados absolutos não ultrapassam os 6,4% de população estudantil móvel, de acordo com o veiculado pela própria Comissão Europeia, nas estatísticas que publicou relativas ao ano letivo de 2013/2014 e que apresentamos, de seguida, na figura 1:

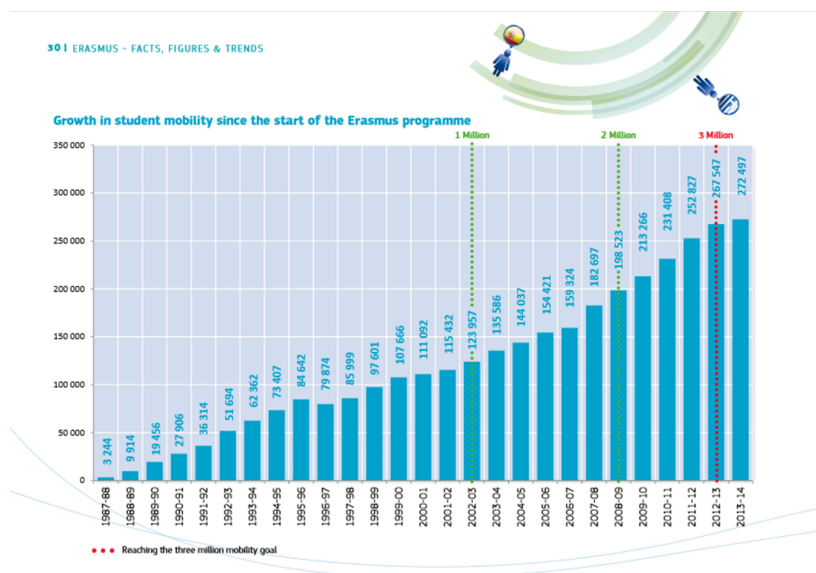


Fig. 1. Crescimento de mobilidades desde o início do programa ERASMUS (http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf)

Nesse sentido, e apesar do risco de incumprimento das metas de mobilidades internacionais estudantis, e consequente diminuição da aprendizagem intercultural que os alunos deveriam adquirir para garantir maiores possibilidades de empregabilidade num mundo globalizado, continua a ser expectável que as instituições de ensino superior promovam espaços de desenvolvimento e de aprofundamento de competências de comunicação intercultural. É, portanto, necessário encontrar alternativas para a mobilidade física, incentivando os alunos do ensino superior a estar em contacto com outras culturas, construindo projetos juntos, obrigando-os a uma constante atualização e adaptação às necessidades e exigências culturais e comunicativas do outro.

Uma forma possível de contornar a questão passa por oferecer aos alunos a possibilidade de, em ambiente letivo, estar em contacto com alunos de outras nacionalidades, latitudes geográficas e contextos culturais, com o propósito de desenvolver, de forma colaborativa, um projeto comum sob a orientação de professores e facilitadores (Lewis & O'Dowd, 2016). É possível, assim, envolver os alunos numa forma de mobilidade virtual, trabalhando

não apenas os conhecimentos científicos inerentes ao projeto em questão, mas também motivá-los para a aprendizagem intercultural, através de estratégias de negociação com os colegas internacionais, conhecendo-os e desmontando eventuais estereótipos, subentendidos e assunções culturais pela comparação e negociação.

Parece-nos, contudo, que deverá haver alguma atenção à forma como se organizam as tarefas de telecolaboração, por forma a evitar qualquer tipo de constrangimento ou falta de eficácia na consecução das mesmas. Devemos, assim, ter em atenção que o objetivo primordial deste intercâmbio de conhecimentos é o de desenvolver competências em termos de comunicação intercultural on-line, seja através de Facebook, Skype, correio eletrónico, pelo que o papel do mediador se reveste de grande importância, especialmente como garante da adequação e qualidade da comunicação efetuada entre os alunos, precavendo erros e evitando equívocos. É também importante destacar que uma tarefa adequada vai mais além do recurso à auto-apresentação e/ou troca de informação, permitindo ao aluno dar-se a conhecer a si próprio e à sua cultura, as suas rotinas e hábitos, para além de pressupor que os alunos farão algo juntos, em estrita dependência uns dos outros (Guth & Robin, 2015 cit por Lewis & O'Dowd, 2016).

Porquanto a atividade de telecolaboração poderá, maioritariamente, ser desenvolvida de forma autónoma pelos alunos que se comprometem a levá-la a cabo é, ainda relevante destacar que todos os passos que dela fazem parte integrante deverão ser explícitos, detalhados, organizados e oferecidos aos alunos de uma forma clara e simples, para evitar mal-entendidos e preocupações desnecessárias. Deste modo, uma atividade de telecolaboração deverá, aquando do seu final, permitir que se leve a cabo uma reflexão e discussão aberta sobre os sentidos culturais gerados por palavras e frases que carecem de interpretação, decifração e conhecimento intercultural do que foi escrito e do que se pretendia comunicar (Chun, 2015:13), ou seja, caberá, num momento posterior ao da conclusão da atividade, aos professores a análise das diferentes etapas do exercício telecolaborativo e aferir do grau de aquisição da competência intercultural alcançada pelos alunos através das tarefas desenhadas e realizadas com os companheiros internacionais.

3.2. Competência Comunicativa Intercultural e Telecolaboração

Um dos aspetos centrais, identificados pelos empregadores aquando das entrevistas realizadas, passa pela necessidade, nomeadamente no que concerne à utilização de línguas estrangeiras, da mobilização, por parte dos recém-graduados pelas instituições de ensino superior, de toda uma série de conhecimentos e competências que lhes permitam comunicar de forma adequada e efetiva com interlocutores oriundos de outras culturas e com competências linguísticas diversas. Sendo as experiências de mobilidade internacional valiosas para a construção destas competências, dados os números apresentados, há que encontrar estratégias de simulação da internacionalização em sala de aula.

Para que os alunos, enquanto aprendentes de uma língua estrangeira, adquiram e desenvolvam competências comunicativas interculturais, é importante que se entenda que muitos alunos poderão já ter desenvolvido uma competência intercultural, ou não: esta é entendida como a utilização de uma mesma língua pelos interlocutores, em contextos culturais diversos (Guilherme, 2002; Byram, 2008; Bizarro and Braga, 2011; Teixeira, 2013; Sarmiento, 2015). No entanto, a competência comunicativa cultural ocorre e desenvolve-se quando a comunicação que se estabelece entre falantes de culturas diversas, quando os interlocutores não partilham nem a mesma língua mãe, nem o mesmo lastro cultural, pelo que devem recorrer a uma língua de comunicação que é alheia a ambos.

No contexto do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, podem-se simular situações de aprendizagem e de prática que permitem o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, como forma de antecipação de cenários que os jovens encontrarão no ingresso no mercado de trabalho. As unidades didáticas que em seguida se apresentam são dois exemplos, de um conjunto mais alargado de propostas desenvolvidas pelo projeto IC-CAGE – *Intercultural Communicative Competence: an advantage for global employability*, de materiais e abordagens, com recurso à telecolaboração, de simular cenários internacionais e convidar os alunos, em tempo real a comunicar com outros alunos no sentido de resolverem problemas em conjunto, de forma colaborativa.

3.3. A CCI na aula de ELE – uma unidade didática

No que diz respeito à unidade didática criada para alunos de espanhol língua estrangeira, a temática recaiu sobre a criação de um pacote turístico, em virtude da existência, em todas as instituições de ensino superior envolvidas no projeto ICCAGE – Intercultural Communicative Competence: an advantage for global employability, de cursos na área do turismo.

Assim, nesta unidade, decidiu-se simular a criação e venda de um pacote turístico nacional para clientes internacionais, em função dos gostos pessoais, expressos mediante o recurso à publicação de um vídeo, por parte do turista. Na sequência do vídeo apresentado, cliente e agente turístico deverão permanecer em contacto estreito, no sentido de criar, melhorar e otimizar a proposta a realizar pelo agente turístico, por forma a cativar o cliente em todos os aspetos que ele próprio mais valorize. Após a realização dos contactos necessários, e imediatamente antes do envio da proposta final do pacote turístico feito à medida das expectativas do cliente, o mesmo é apresentado e discutido em cada uma das salas de aula (que à falta de melhor termo, designaremos de) tradicionais, por forma a colher opiniões, correções e sugestões de melhoria, também dos próprios colegas.

Considerando que grande parte da criação do produto turístico se centra numa construção feita à medida, erigida sobre contactos diretos e pessoais, seja em forma de conversas skype ou mediante o recurso ao e-mail, a telecolaboração está presente ao invocar esse mesmo aspeto de composição em função do outro, construindo algo – neste caso um pacote turístico – com o outro e para o outro. Paralelamente trabalham-se, ainda, questões relacionadas com a competência comunicativa intercultural, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento do outro através do contacto direto e não mediante pré-conceitos recolhidos de outra forma, por forma a melhor adaptar-se e colaborar, identificando necessidades, analisando problemas, negociando e criando compromissos com vista ao sucesso comercial, algo para que concorre a aplicação de aspetos associados à comunicação de negócios, em especial no que concerne às competências de interação intercultural associadas ao comportamento, à situação, à interpretação efetuada ou à gestão de todo o processo de negociação de conteúdos e tipos de turismo a incluir no pacote turístico que se desenhará.

Não devemos, contudo, descurar que apesar de que o papel central de todo este processo acaba por estar colocado sobre os alunos, em cada um dos seus papéis – seja enquanto agente turístico, seja enquanto cliente internacional – o professor desempenha uma posição essencial porquanto deve sempre controlar a forma como os alunos envolvidos interagem, e de que forma se vão cumprindo os preceitos relacionados com a competência comunicativa intercultural, elemento chave em todo este processo de ensino-aprendizagem. O professor funcionará, portanto, como um monitor, acompanhando, aconselhando e limando algumas arestas que permitam ao agente turístico uma venda incondicional do seu produto, isto é, sem qualquer tipo de objeções ou reticências, em virtude do cumprimento estrito e escrupuloso das necessidades pessoais e culturais do seu cliente.

Bibliografia

- Bizarro, R. & Braga, F. (2011). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeira”. In Secção de Estudos Franceses, Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos (ed.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Porto: Faculdade de Letras da U. Porto (FLUP).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Strasbourg: Report for the Council of Europe (Document) – Projet Langues Vivantes.
- Costa, A. F. (1999). *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta Editora.
- Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 10(1), 5-21.

- Dooly, M. (2006). Integrating Intercultural Competence and Citizenship Education into Teacher Training: a Pilot Project. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1),18-30.
- Glaser, E.; Guilherme, M.; García, M. C. M. & Mughan, T. (2007). *Intercultural competence for professional mobility*. Graz: ECML. Recuperado em 11 novembro, 2015 de http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf.
- Gonzalez Piñero, M.; Díaz, C. G. & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Languages Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. *Análise Social*, 3(11), 313-345.
- Holliday, A.; Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nikleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Resla*, 25, 165-187.
- O'Dowd, R. & Lewis, T. (ed.) (2016). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. NY: Routledge.
- Sarmento, C. (2015). *Estudos Interculturais Aplicados. Textos, Turismos e Tipologias*. Porto: Vida Económica.
- Teixeira, A. P. (2013). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso*. Porto: FLUP. Recuperado em 11 novembro, 2015 de <http://hdl.handle.net/10216/74779>.

Utey, D. (2004). *Intercultural Resource Pack 5. Intercultural Communication Resources for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vilá Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en primer ciclo de la ESO*. Tese de Doutoramento, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://migraciones.ugr.es/cddi/images/tesis/VilaBanos2005.pdf>.

La agentividad en las construcciones absolutas del español y el catalán (s. XV-XVII): un análisis composicional

Avel·lina Suñer Gratacós

Universitat de Girona

RESUMEN: En este artículo se analiza cómo se construye la diátesis en dos patrones de cláusula absoluta participial (CAP) que conviven en castellano y catalán desde mediados del siglo XV hasta los inicios del siglo XVII. La diferencia más significativa entre ambos esquemas es el formato gramatical en que aparece el agente: en el PATRÓN 1, se incorpora a la cláusula introducido por la preposición *por/per*, mientras que en el PATRÓN 2, emerge como un nominativo. Para dar cuenta de este contraste, argumentamos que la estructura que corresponde al PATRÓN 2 posee un núcleo Tiempo activo en el que se inserta una forma del auxiliar *haber* en gerundio que, si bien no se realiza fonéticamente, está presente desde un punto de vista interpretativo. Esta forma verbal tácita habilita un entorno estructural adecuado para que se asigne Caso nominativo a los agentes de las cláusulas del PATRÓN 2, siguiendo los mismos mecanismos gramaticales que intervienen en la asignación de Caso en las cláusulas adjuntas de gerundio con sujeto expreso. La presencia de este auxiliar silente se justifica atendiendo, entre otras razones, al hecho de que en la época en que se introduce y arraiga en la lengua el PATRÓN 2 todavía no se han consolidado totalmente las formas de gerundio compuesto.¹

PALABRAS CLAVE: construcciones absolutas de participio; gerundio compuesto; estructura argumental; tiempo; marca de Caso excepcional.

Introducción

En este artículo se comparan las propiedades aspectuales, de estructura argumental y de diátesis, de dos patrones gramaticales de construcción absoluta

¹La investigación llevada a cabo en este artículo ha sido parcialmente financiada por el Proyecto *Variación en la interficie Morfología-Sintaxis* (FFI2014-56968-C4-4-P).

de participio (CAP) que conviven en la lengua culta española y catalana desde mediados del siglo XV hasta inicios del siglo XVII (incluso en una misma obra). Denominaremos PATRÓN 1 a las estructuras que incluyen un complemento agente encabezado por la preposición *por* y PATRÓN 2 a las que contienen un agente sin introductor preposicional. Ilustramos el contraste con los datos del español preclásico y clásico de (1) y los del catalán de la misma época de (2). En todos ellos el agente aparece subrayado.

- (1) (a) PATRÓN 1: [_{CAP}Recebido don Belianís por todos aquellos reyes y altos hombres quen la sala auía], fue por besar las manos a la emperatriz [*CORDE*: Jerónimo Fernández, *Belianís de Grecia*, 1547]
- (b) PATRÓN 2: Pues [_{CAP}Recebida la Reina la carta], viniéronle las lágrimas a los ojos [*CORDE*: Garci Rodríguez de Montalbo, *Amadís de Gaula*, 1482-1492]
- (2) (a) PATRÓN 1: [_{CAP}Sabut per tot lo poble lo virtuós acte que lo duch havia fet], donaren-li infinides lahors [*CICA*: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p.197, l. 28, 1490]
- (b) PATRÓN 2: [_{CAP}Recobrada la sanitat ma filla Carmesina], la dolor strema que en aquell cars yo sentí fon quasi inestimable [*CICA*: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 775, l.4, 1490]

Para este estudio partimos de la premisa establecida por Belletti (1981; 1992), Hernanz (1991), Pérez Jiménez (2007) y Suñer (2015), entre otros autores, según la cual las CAP poseen una periferia izquierda oracional equiparable a la de las frases con verbo conjugado, en tanto que las diferencias entre ambas configuraciones sintácticas se derivarían del carácter activo o inerte de los rasgos asociados a los núcleos funcionales.

Asumimos también, siguiendo la estela de trabajos previos como Suñer (2015; 2016), y Rodríguez Ramalle y Matute (en prensa), que la periferia izquierda de las construcciones absolutas de gerundio y de participio es más activa en la lengua medieval, preclásica y clásica² que no en la actual, lo

²La periodización empleada tradicionalmente en el estudio de la historia de la lengua del español no coincide con la del catalán. Aclaremos, pues, que en este artículo usamos para el español las denominaciones “romance primitivo/ temprano”, “castellano medieval”, “castellano preclásico”, “español clásico” y “español moderno” para referirnos a la lengua de los

cual se manifiesta en un orden interno que no coincide con el actual en estas mismas estructuras, cf. apartado 2.

En la línea de aproximaciones composicionalistas al fenómeno de la pasividad como Kratzer (1996), Collins (2005), Kallulli (2006), Folli y Harley (2007), Gehrke y Grillo (2009), Harley (2013) Alexiadou (2014) y Bartra (2014; 2016), entre otros muchos autores, en este artículo se aportan argumentos para justificar que la interpretación pasiva y también la activa no se asocian globalmente a dos tipos de frase, sino que la construcción del significado pasivo o activo se produce de forma secuencial a partir de los rasgos expresados por los elementos léxicos y por la interacción de distintos procesos de carácter general en la gramática.

Además de esta introducción, el artículo consta de cuatro apartados más. En el segundo se analizan brevemente las propiedades de las CAP del romance más temprano y, posteriormente, los cambios que van introduciéndose hasta llegar a las estructuras que siguen el PATRÓN 1, en que la cláusula incluye un agente encabezado por la preposición *por*. En la tercera parte del trabajo, se enumeran los factores que contribuyeron a la irrupción y auge del PATRÓN 2 en textos del oriente peninsular y qué diferencias sintácticas e interpretativas existen entre ambos patrones. A continuación, se muestran las concomitancias entre el PATRÓN 2 y las cláusulas adjuntas de gerundio compuesto. En el apartado 4 se propone una hipótesis compatible con todos los datos presentados que da cuenta, además, del auge y del declive del PATRÓN 2 en catalán y español, así como de la relación de esta pauta gramatical con las estructuras equivalentes del italiano antiguo. El trabajo se cierra con las conclusiones, y un apartado que reúne las referencias bibliográficas y los *corpora* consultados.

1. EL PATRÓN 1

Las CAP de los romances antiguos se reducen a la combinación de un participio pasado (PP) derivado de un verbo transitivo o inacusativo (sin modi-

siglos XI-XII, a la de los siglos XIII-XIV, a la del siglo XV, a la del Siglo de Oro (siglos XVI y XVII) y a la de los siglos XVIII-XXI, respectivamente. Para el catalán, utilizamos las etiquetas “catalán antiguo” (siglos XI-XIV), “catalán del siglo XV”, “catalán del siglo XVI”, y así sucesivamente.

ficadores ni adjuntos) y su argumento interno (AI).³ Como ambos miembros concuerdan en género y número, (3)-(4), se sigue que el AI es el sujeto formal de toda la construcción y, por extensión, que el participio manifiesta una diátesis pasiva.

- (3) (a) [CAP[PP Dich-o MASC.SING]][SD elEvangeli-o MASC.SING.]], (...) santíguanse los omnes, todos quantos hí son; [CORDE: Gonzalo de Berceo, *Del sacrificio de la misa*, 1228-1246]
- (b) Et luego, [CAP[PP dich-a FEM.SING]][SD lamis-a FEM.SING]], digan un responso de requien con el salmo De Profundis [CORDE: Anónimo, *Carta de donación*, 1298]
- (4) (a) La Benaurada Verge (...) no enfantà, ... [CAP[PP reebud-a FEM.SING][SD sement FEM.SING d'ome]], mas per mesclat espirament. [CICA: Anónimo, *Vides de Sants Rosselloneses*, p. 244, l. 7, 1299]
- (b) E, [CAP[PP fet MASC.SING]][SD lo sagrament MASC.SING]], lo demanat deu ésser absolt per sentència dels júgies [CICA: Anónimo, *Costums de Tortosa*, p. 212, l. 4, 1279]

En esta época temprana el agente de la CAP no aparece de forma explícita aunque se identifica desde un punto de vista interpretativo.⁴ Así, en (4a), por ejemplo, el agente del participio *reebuda* está vinculado a una mención previa, *la Benaurada Verge*, que actúa como sujeto de la cláusula principal.

A partir del siglo XIII, el orden básico en las CAP del romance castellano y catalán es participio – sujeto, cf. (3)-(4), si bien son abundantes en esta época las ocurrencias que aún presentan una disposición inversa, reminiscente de la del latín (cf. Kenniston 1937, 38.57; Lapes a2000, p.115; Suñer 2015), tal como puede observarse en los ejemplos castellanos y catalanes de (5) y (6), respectivamente.

³Por cuestiones de espacio no se describen en detalle las propiedades sintácticas e interpretativas de las CAP por lo que remitimos al lector a Hernanz (1991), De Miguel (1992, cap. 2), Fernández Leborans (1995), Hernanz & Suñer (1999, §39.3.1), Pérez Jiménez (2007) y RAE (2009, §38.12) para el español actual, así como a Suñer (2002) y (2016) para el catalán contemporáneo y antiguo, respectivamente.

⁴Lo cual está en consonancia con los requisitos que deben cumplir las pasivas, en concreto, que el predicado sea intencional y que denote la existencia de un sujeto implícito delimitado, de acuerdo con Mendikoetxe a (1999, §26.3.1.2).

- (5) (a) [Estas razones departidas] podemos agora decir d' esta guisa esta fazaña de Ío que pone Ovidio en el primero de su libro, como avemos contado. [*CORDE: Alfonso X, General Estoria. Primera parte, c 1275*]
- (b) [Estas palabras dichas] llegaron al logar que Nuestro Señor avié mostrado a Abraham pora fazer el sacrificio quel mandara, e esto fue en la cabeça del mont que diximos que avié nombre Moria. [*CORDE: Alfonso X, General Estoria. Primera parte, c. 1275*]
- (6) (a) E [la oració feta], l'apostol se partí d'ells [*CICA: Anónimo, Vides de Sants Rosselloneses, p. 57, l. 10, 1275-1299*]
- (b) [Aquels presos e conquestz] (...) ajudaren al molt noble seynor en Jacme (...) a retenir, conservar e defendre [*CICA: Anónimo, Costums de Tortosa, p. 1, l. 17, 1279*]

A finales del siglo XIII se documentan muy esporádicamente los primeros casos de CAP con complemento agente precedido por preposición (PATRÓN 1), si bien no serán frecuentes hasta las postrimerías del siglo XV. Como ilustran los ejemplos castellanos de (7) y los catalanes de (8), la preposición introductoria en estas muestras tempranas del PATRÓN 1 puede ser *de* o bien *por*.⁵

- (7) (a) [CAP Dichas estas rrazones del cónsul lentulo] & [CAP Resçebidas del senado] (...) partieronse de ally todos [*CORDE: Alfonso X, General Estoria. Quinta parte, a. 1284*]
- (b) [CAP Estas cosas dichas por el dictador], él se salió de la corte e renunció a la dictadoría. [*CORDE: Pero López de Ayala, Traducción de las décadas de Tito Livio, c. 1400*]
- (8) (a) En Guillem de Montpestler, [CAP haüt conseyl de sos nobles e de son conseyl], atorgà les paraules, e féu-se el matrimoni. [*CICA: Llibre del fets del rei en Jaume, fol. 3r, l. 3, 1349*]

⁵Por cuestiones de espacio, en este artículo no se tratarán las razones de la elección de *por* o *de* ante el complemento agente. Sobre esta cuestión, consúltese Bartra (2002: § 16.2.2.2.) para el catalán actual.

- (b) Et enaprés los ditsextimadors, [_{CAP} vistes per éls ahuyll les dites cases] (...) digueren e extimaren per sacrament les dites cases valer per cominal e justa extimació ·CCCCLX· sols de reals de València. [*CICA: Clams i crims de la ciutat de València*, p. 94, l. 18, 1299-1300]

A partir de mediados del siglo XV crece exponencialmente la frecuencia en el uso de CAP⁶ y, por extensión, también la de CAP que incluyen un complemento agente, con lo que se inicia la etapa de mayor incidencia del PATRÓN 1. Repárese en que la aparición del argumento externo en forma de complemento agente resulta congruente con la interpretación pasiva del participio de las CAP del PATRÓN 1.

En esta misma época, se encuentran ocurrencias en que el participio de la CAP puede estar precedido por elementos que en la lengua actual se encuentran pospuestos. Además del sujeto, que ya podía aparecer anticipado en el romance temprano (cf. (5) y (6)), se pueden situar ante el participio determinados adverbios, (9a), y pronombres relativos en función de sujeto, (9b), entre otros elementos.

- (9) (a) E [estas cosas asi fechas] (...) querellose a jupiter de aqueste neçio carretero que por su mal Regimjento enflamara a todo el mundo [*CORDE: Alfonso Gómez De Zamora, Morales de Ovidio*, BNM, ms. 10144,1452]⁷
- (b) ... le dió una carta [la qual leída por él] vió que en resolución le dezía la merced que Alá... [*CORDE: Diego de Torres, Relación del origen y suceso de los Xarifes y del estado de los reinos de Marruecos, Fez y Tarudante*, a. 1575]

⁶Autores como Rubió i Balaguer (1954-1955), Ferrís (1975), Ferrando (1987) o Wittlin (1995) sugieren que el aumento en la frecuencia de construcciones absolutas en los textos cultos del catalán del siglo XV es atribuible en parte a la emulación de la sintaxis latina. Sobre los latinismos sintácticos en el castellano de este período, puede consultarse Romero (2005-2006).

⁷Como evidencia el ejemplo (9a), el orden relativo de los elementos situados a la izquierda de participio es sujeto formal + adverbio. Los pronombres relativos como el de (9b) ocupan siempre la posición más externa en el margen izquierdo de la oración y no permiten que se anteponga ningún otro elemento, cf. Suñer (2016).

De acuerdo con Suñer (2016), el orden de palabras que ilustran ejemplos como los anteriores es un indicio de que los núcleos de las categorías funcionales periféricas de la CAP son más activos en este período que no en la lengua moderna.⁸

A partir de la segunda mitad del siglo XVII la frecuencia de CAP con un complemento agente va declinando paulatinamente hasta hacerse testimonial en la lengua contemporánea, en la que solo se documenta el PATRÓN 1 en textos en los que se utiliza de forma deliberada una retórica arcaizante, como en el ejemplo español de (10a) y el catalán de (10b).

- (10) (a) [Una vez aprobada el acta por el Pleno], se transcribirá en el libro de actas autorizándola con las firmas del alcalde y del secretario [Google, www.coruna.gal, consulta 11/11/2016]
- (b) [Un cop superada la prova d'accés pel candidat], es podrà presentar de nou en convocatòries posteriors per millorar la qualificació [Google, www.startupstudis.com, consulta 11/11/2016]

3. PATRÓN 2: transmisión, auge y declive

El PATRÓN 2 se introduce en textos de la zona oriental de la Península – catalán, castellano oriental (Aragón, Navarra)– a mediados del s. XV, probablemente antes, aunque nunca, ni en su momento de máximo esplendor, llegó a colonizar todos los registros de la lengua escrita culta. A pesar de ello, la pauta es lo suficientemente sistemática como para suponer que se deba de forma exclusiva a errores de escritura coincidentes. Además, el PATRÓN 2 puede alternar con el PATRÓN 1 en un mismo autor o en una misma obra. Es por este motivo que hacemos nuestras las palabras de V. Ferrís (1975: 258), quien, al documentar siete casos de esta estructura en el *Tirant lo Blanc*, señala

⁸No se aborda con detenimiento esta cuestión ya que no constituye el objetivo principal del presente trabajo y, además, se ha tratado en estudios anteriores. Remitimos a Suñer (2015) y (2016) para la sintaxis “extendida” de CAP en castellano y catalán antiguos, y a Matute & Rodríguez Ramalle (en prensa), para la sintaxis de las construcciones adjuntas del gerundio medieval. En cualquier caso, es relevante señalar que, en la época en que coincidieron los dos patrones estudiados, algunos de los núcleos funcionales de la periferia izquierda de las CAP presentaban más actividad que en la lengua contemporánea.

“heus ací una construcció original que calificaríem [sic] d’incoherent o anacolútica amb força alegria i acabariem ben aviat”. Sin embargo, “això és un recurs lingüístic, estrany, si voleu i poc recomanable, però absolutament digne de respecte i de la nostra atenció”. Es por esta razón que no sería adecuado suponer que el autor del *Tirant lo Blanc* ha olvidado un auxiliar en (*havent*) *finida Tirant l’oració*, o bien la preposición que introduce el agente en *finida (per) Tirant l’oració*. De hecho, sigue Ferris (1975: 258): “quan l’escriptor vol emprar el gerundi compost (poc per cert) ho fa, i el mateix cal dir de la preposició *per* en les oracions passives”.⁹⁻¹⁰ En lo que queda de apartado, se van a desentrañar cuáles son, por un lado, las diferencias que hay entre el PATRÓN 1 y el PATRÓN 2 y, por otro, la relación del PATRÓN 2 con las cláusulas adjuntas de gerundio compuesto.

Como se avanzó en la introducción, el PATRÓN 2 incluye un participio de un verbo transitivo y su argumento interno, los cuales se combinan, a su vez, con un argumento externo sin introductor preposicional. Los ejemplos de (11) ilustran casos de esta construcción en español preclásico y clásico, y los de (12), del catalán de la misma época. En todos ellos el agente aparece subrayado.

- (11) (a) [_{CAP} Dichas el rey aquestas palauras], leuantosse et respuso don Ferrando, (...) diziendo que aurién su acuerdo [*CORDE*: Anónimo, *Gestas del rey don Jayme de Aragón*, a. 1396]
- (b) [_{CAP} Habida el rey esta respuesta], hizo llamar todos los vecinos [*CORDE*: Fray Martín de Córdoba, *Jardín de nobles doncellas*, 1468]
- (c) [_{CAP} Oídas el Rey estas razones] e seyendo turbado, desfiguróse Merlín de aquella figura e tomó la suya propia por se fazer co-noçer al Rey, [*CORDE*: Lope García de Salazar, *Historia de las bienandanzas y fortunas*, 1471-1476]

⁹En algunos textos puede observarse que un editor moderno ha intervenido convirtiendo el participio del original en un gerundio simple, (i).

(i) [Acaba(n)do Sylvano la amorosa canción de Diana], dijo a Sireno, que como fuera de sí estaba oyendo los versos después de su partida la pastora había cantado [Montemayor, *Los siete libros de la Diana*, 1559, Asunción Rallo (Ed.). 1991. Madrid, Cátedra]

¹⁰Sobre esta cuestión, consúltese también Suñs (en prensa).

- (d) [CAP Sabida la nueva el dicho Galerio]: hizo de nuevo emperador dentro en Tarento al fuerte Licinio [Martín Martínez de Ampíes, *Traducción del Tratado de Roma*, 1498]
- (e) [CAP Perdida la natural salud mi hija Carmesina], el estraño dolor que yo en aquel punto sentí fue quasi inestimable [CORDE: Anónimo, *Traducción de Tirante el Blanco de Joanot Martorell*, 1511]
- (f) [CAP Oído esto Leonor], mucho remedió la pena que pasava, (...) [CORDE: Juan de Molina, *Libro del esforzado caballero Arderique*, 1517]
- (g) [CAP Sabido el corregidor la verdad], no es razón que estés aquí, que yo buscaré casa honrada donde Y podáis estar más a vuestra honra. [CORDE: Feliciano de Silva, *Segunda Celestina*, 1534]
- (h) [CAP Dichas estas palabras el Embajador], tornóle á hablar el Rey y dijo: "Señor Embajador: vuestro amo me ha forzado á deciros lo que os he dicho [CORDE: Alonso de Santa Cruz, *Crónica del emperador Carlos V*, c. 1550]
- (i) [CAP Vista el rey Cecrops aquella respuesta], llamó a todos sus vecinos [CORDE: Antonio de Eslava, *Noches de invierno*, 1609]
- (12) (a) [CAP Finida Laureta la sua novel·la], ja callava com la lur bargada, qui en una manera, qui en altra, de la desventura dels ayments se dolien [CICA: Anónimo, *Decameró* (1 part), p.321, 1.7, 1429]
- (b) [CAP Trobades les pedres Landolfo], començà Ffiameta, a la qual tocava la volta del novel·lar [CICA: *Decameró* (1 part), p.107, 1.6, 1429]
- (c) E, [CAP feta lo Soldà seguretad de fer justícia], (...) ella, (...) no volent semblar pus home, demostrà e dix: [CICA: Anónimo, *Decameró* (1 part), p.182, 1.4, 1429]
- (d) E [CAP sabut lo rey En Johan que allí eren], de continent ajustà alguns barons e cavallés [CICA: Berenguer de Puigpardines, *Sumari d'Espanya-4*, 146, c. 1450]
- (e) [CAP Vist lo soldà que los crestians li havien parada batailla], ordenà prestament la sua innumerable ost. [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 674, l. 4, 1490]

- (f) [CAP Recobrada la sanitat ma filla Carmesina], la dolor strema que en aquell cars yo sentí fon quasi inestimable [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 755, l. 4, 1490]
- (g) E [CAP finida Tirant la oració], féu pujar en una trona que hagueren posada sobre lo cadafal a hun frare de la Mercé [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 1339, l. 22, 1490]
- (h) [CAP Rebuda resposta lo cavaller Spèrcius del rey de Sicília] (...), prèns licència e comiat del rey de Sicília e recullí ·s en la galera per tornar a Contestina. [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 1365, l. 4, 1490]
- (i) [CAP Vista lavors la Mare de Déu aquesta novitat], caygué quasi-morta entre los braços de la Magdalena [CICA: Anónimo, *Contemplació de la passió de Nostre Senyor Jesucrist*, p. 64, l. 27, inicios s. XVI]

El PATRÓN 2 se introduce en español por emulación de una retórica aprendida a partir de lenguas de prestigio como el latín, el italiano del *Trecento* y *Quattrocento*, así como el catalán. En esta lengua el PATRÓN 2 tuvo una incidencia mayor que en español ya que fue un formato sintáctico utilizado en obras que tuvieron una amplia difusión, como la traducción catalana del *Decameron* de Boccaccio a principios del siglo XV (cf. Badia 1973-1974; Riquer 1975) y la novela *Tirant lo Blanc* de Joanot Martorell, publicada en 1490, aunque redactada a lo largo de los veinte años anteriores (cf. Rubió i Balaguer 1954-1955; Coromines 1974; Ferrís 1975; Ferrando 1987-89; Wittlin 1995). A partir de las fuentes iniciales, el PATRÓN 2 se extendió a la prosa de las novelas de caballerías, a las crónicas y a otras obras de la narrativa culta.

De acuerdo con Egerland (1995; 2010a) y Loporcaro y Seiler (2009), el PATRÓN 2 tuvo como epicentro difusor el florentino, en el que pueden rastrearse casos desde finales del *Trecento*, si bien estas estructuras podrán documentarse hasta mediados del siglo XVI en muchas otras variedades del italiano, (13).

- (13) (a) [CAP Vinta la Fede Pagana tutta la terra d'oltre mare] e convertito a sua legge tutte le genti, colse baldanza sopra la fede Cristiana... [OVI: Giamboni, *Vizi*, a. 1292, *apud* Egerland (1995)]

- (b) [CAP Fatte le comandamenta la fede Giudea], cominciò la fede Cristiana a signoreggiare tutto 'l mondo [OVI: Giamboni, *Vizi*, a. 1292, *apud* Egerland (1995)]
- (c) [CAP Ricevuta la terra Levino], coloro che capi erano delle cose d' Agrigento, batutili con leverghe, con lescuri gli uccise [OVI: *Decaterza di Tito Livio volgarizzata*, XIV]
- (d) [CAP Acquistata a dunque el re la Lombardia], si riguadagnò subito quella reputazione [OVI: Machiavelli, *Il Principe*, 1513]
- (e) [CAP Saputo il Soderini il meraveglioso ingegno di mio padre], se ne cominciò a servire. [OVI: *Vita di Benvenuto Cellini*, 1558-1562]

Tal como ocurre en catalán y español, cf. §2, la CAP hegemónica en italiano desde el *Trecento* hasta el siglo XVI es la que corresponde al PATRÓN 1, con el agente introducido por las preposiciones *da* o *per*, (14), en tanto que el PATRÓN 2 tiene una difusión mucho menor, cf. Egerland (1995; 2010a).¹¹

- (14) (a) [CAP E vinta Dammiata per gli Cristiani], tutti i saracini vi furono morti e presi; [OVI: Villani, *Nueva Cronica*, 1348]
- (b) [CAP Commendata da tutti la novella di Neifile] ella si tacque, come a la reina piacque Filomena così cominciò a parlare [OVI: Boccaccio, *Decameron*, 1,3, 42.4, c.1370]

El PATRÓN 2 desaparecerá del italiano y del catalán a finales del siglo XVI aunque perdurará de forma residual en español hasta inicios del siglo XVII, sobre todo en textos americanos.

Una vez establecido el período temporal en que convivieron ambos esquemas gramaticales, vamos a determinar las propiedades sintácticas e interpretativas del PATRÓN 2 e intentar identificar cuáles fueron las causas de su auge y su declive.

Tal como ocurría en el PATRÓN 1, cf. § 2, el argumento interno (AI) de las CAP que se ajustan al PATRÓN 2, concuerda en género y en número con el participio pasado (PP), según ilustran el ejemplo español de (15a) y el catalán

¹¹Las características de las construcciones adjuntas de participio en italiano están descritas en Belletti (1981; 1992), Bertucelli Pappi (1991), Dini (1994) y Loporcaro (2003).

de (15b). Tal comportamiento es un indicio certero de que el PP manifiesta en estos casos una diátesis pasiva y que el AI es, de hecho, el sujeto formal de la construcción.

- (15) (a) [CAP [PP Oíd-as FEM.PL] el Rey [SD est-as FEM.PL razón-es FEM.PL]] e seyendo turbado, desfiguróse Merlín de aquella figura e tomó la suya propia por se fazer conoçer al Rey, [CORDE: Lope García de Salazar, *Historia de las bienandanzas y fortunas*, 1471-1476]
- (b) E [CAP [PP finid-a FEM.SING] Tirant [SD l-a FEM.SING oració FEM.SING]], féu pujar en una trona que hagueren posada sobre lo cadafal a hun frare de la Mercé [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 1339, l. 22, 1490]

Más conflictivo resulta determinar qué función gramatical corresponde al agente que aparece sin introductor preposicional en las CAP de (11) y (12) aunque, a juzgar por el pronombre personal de primera persona que aparece subrayado en (16), este agente recibe Caso nominativo¹².

- (16) (a) é después de puesto en concierto, [CAP visto yo las cosas que arriba andaban], envié al maestre de campo Francisco de Carvajal con cuarenta hombres [CORDE: Anónimo, *Carta de Gonzalo Pizarro al gobernador Pedro de Valdivia*, 1547]
- (b) [CAP Visto yo que (...) muchas veces su pena descubría], conocí que su intento y mal deseo de los honestos límites salía [CORDE: Alonso de Ercilla, *La Araucana, segunda parte*, 1578]

En la CAP de (16), el participio pasado da lugar a una configuración inacusativa en la que no resulta evidente cómo obtiene caso nominativo el agente. Se trata de un escenario similar al de las construcciones con *Marcado de Caso*

¹²En el CORDE he localizado solo dos ejemplos en que el agente de la CAP del PATRÓN 2 se encarnase en un pronombre personal tónico, ambos con el participio pasado *visto*, que se interpreta en (16a) como un verbo de percepción sensible, mientras que en (16b) adquiere un valor de percepción intelectual. En los *corpora* CICA y OVI –quizá porque incluyen un volumen de datos mucho más limitado– no he detectado ningún ejemplo similar con pronombres de primera y segunda persona.

Excepcional, subrayadas en los ejemplos de (17) y (18), conocidas en la bibliografía de gramática generativa como *cláusulas reducidas* (CR).¹³

- (17) (a) Creí a Pedro más inteligente.
(b) Encontré a María cambiada.
- (18) (a) Abrió la puerta con la bata desabrochada.
(b) Teresa acabó con el brazo roto.

Nótese que en (17) el sujeto de la CR no ocupa una posición susceptible de recibir una marca de Caso por parte de los adjetivos que funcionan como predicados (*inteligente* y *cambiada*). Sin embargo, los verbos principales (*crear* y *encontrar*) sí pueden regir como objeto sintáctico al SD situado a su derecha, por lo que *Pedro* y *María* cumplen con las condiciones necesarias para ser interpretados: por un lado, reciben el papel Θ de sus respectivos predicados y, por otro, el verbo principal les asigna Caso acusativo a través de una configuración de rección, como evidencia la preposición *a* y también las oraciones en que estos sintagmas aparecen pronominalizados mediante clíticos de acusativo (*Lo creí más inteligente* y *Encontré a María cambiada*, respectivamente).

En (18) se produce un fenómeno similar. Como los SD *la bata* y *el brazo* no ocupan dentro de la CR una posición a la que se otorgue una marca de Caso, no quedarían legitimados formalmente a pesar de que reciban un papel Θ a partir de los predicados respectivos que los seleccionan como argumentos (*desabrochada* y *roto*). La circunstancia que permite interpretar como objetos estructurales a estos SD es, en definitiva, el hecho de que ocupen una posición regida por la preposición *con* (externa a lo que es, en propiedad, el ámbito sintáctico de la CR) que les asigna Caso oblicuo.

¹³De acuerdo con la teoría de la predicación generalizada, el criterio semántico de predicación puede ser satisfecho prototípicamente a través de un predicado verbal asociado a los rasgos flexivos de un verbo conjugado pero también por un predicado no verbal que precise ser saturado. Así, categorías como los SA, SP y SN pueden combinarse con un sujeto para formar una *cláusula reducida* (CR) o *cláusula mínima* (del inglés *small clause*, cf. Stowell 1983, Suñer 1990). Una CR es, pues, una unidad predicativa que consta de un predicado no ligado a la flexión verbal y su argumento externo (AE), como los segmentos subrayados de (17) y (18). Para ampliar la información sobre este tipo de construcciones, remitimos a Bosque & Gutiérrez Rexach (2009: § 6.12).

Es importante señalar que el análisis propuesto resulta congruente con la intuición que tenemos los hablantes de que los verbos *creer* y *encontrar* en (17), así como la preposición *con* en (18), no seleccionan como argumentos internos a individuos sino “estados de cosas”, es decir, entidades proposicionales. Es por este motivo que las paráfrasis adecuadas para las oraciones de (17) y (18) incluyen dos predicaciones, tal como ilustran (19) y (20) respectivamente.

- (19) (a) Creí [que Pedro era más inteligente]
 (b) Encontré [que María estaba cambiada]
- (20) (a) Abrió la puerta [teniendo la bata desabrochada]
 (b) Teresa acabó [teniendo el brazo roto]

Volviendo ahora al problema planteado en las CAP del PATRÓN 2, resulta obvio que, a diferencia de lo que ocurre en los ejemplos de (17) y (18), no aparece expreso un núcleo regidor externo susceptible de asignar Caso a un SD situado a su derecha. Por otra parte, el PATRÓN 2 difiere también en cuanto al tipo de Caso que es asignado: mientras que, en (17), era el verbo principal el encargado de asignar Caso acusativo y, en (18), el núcleo P el que asignaba Caso oblicuo, los agentes que se incluyen en el PATRÓN 2 manifiestan de forma no ambigua Caso nominativo, tal como quedó patente en los ejemplos de (16).

Recordemos que la asignación de Caso nominativo está ligada a la presencia de los rasgos aportados por un verbo en forma finita, en concreto, T(iempo). Sin embargo, también en algunas configuraciones en que el verbo no está flexionado, puede otorgarse Caso nominativo a un agente pospuesto. Ocurre, por ejemplo, en las construcciones adjuntas de gerundio simple (AGS) y compuesto (AGC), como vemos en los ejemplos de (21) para el español preclásico y clásico, y en los de (22) para el catalán (s. XV-XVI).

- (21) (a) [AGS Oyendo yo esto], reteniendo la vida con gran fuerça, y con temblorosa palabra dixè: [CORDE: Garci Rodríguez de Montalvo, *Las sergas del virtuoso caballero Esplandián*, a. 1504]
 (b) [AGS Viendo yo entrar el navío (...), tomé yo esta relación cinco días después que aquí vino esta gente, [CORDE: Gonzalo Fernández de Oviedo, *Historia general y natural de las Indias*, 1535-1557]

- (c) Así que, señor, [AGC habiendo yo sabido esto], (...) e conociendo que es público que el gobernador os quiere mal, disimulé [CORDE: Gonzalo Fernández de Oviedo, *Historia general y natural de las Indias*, 1535-1557]
- (22) (a) (...) [AGS perdent vós lo barril], sereu pròspera e benaventurada en aquest món. [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 998, l. 40, 1490]
- (b) Infinides gràcies fas a nostre Senyor per la salut que vostra senyoria me certefica que té, que, tenint esta ý [AGS sabent jo d'ella molt sovint], se pasará ab algun descans esta tan llarga absència. [CICA: *Epistolaris d'Hipòlita Roís de Liori i Estefania de Requesens* 2, carta 16, l. 11, s. XVI]
- (c) (...) [AGC havent ells scampada la sanch] (...), nosaltres nos ne portam la desferra, (...) [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 621, l. 13, 1490]

Obsérvese que en estos casos ni el gerundio simple ni el compuesto revisten una interpretación pasiva ya que el AI recibe Caso acusativo en esta configuración, como corroboran ejemplos como (23), en que este elemento aparece pronominalizado mediante un clítico de acusativo.¹⁴

- (23) (a) Todo esto dice el santo Apóstol y [diciéndolo él] y nos también, no destruimos ni amenguamos la ley, como ese santo Apóstol dice [CORDE: Fray Hernando de Talavera, *Católica impugnación del herético libelo maldito y descomulgado*, 1487]
- (b) e si Corralí no l'ha destrossat, [havent-lo-y ell merescut], ¿com lo destrossaré yo, que a mi ni a vassalls meus no ha feta ofensa alguna? [CICA: Anónimo, *Curial e Güelfa*, p. 278, l. 19, XV]

En el apartado siguiente se defenderá la hipótesis de que los sujetos pronominales de las CAP del PATRÓN 2 ilustradas en (16) reciben Caso nominativo en las mismas condiciones estructurales en que lo hacen los sujetos de los adjuntos en gerundio de (21), (22) y (23).

¹⁴Para ampliar información sobre las construcciones adjuntas en gerundio del español actual, consúltese Fernández Lagunilla (1999). Las del español medieval (s. XII-XIV) se analizan en Muñio Valverde (1995). Para el catalán actual, véase Suñer (2002).

4. Análisis

En los apartados precedentes se han aportado evidencias para justificar que las CAP del PATRÓN 2 son calcos sintácticos del italiano que se introducen y arraigan en la lengua porque tienen fuentes de prestigio. En esta sección se argumentarán las razones por las que este calco sintáctico tuvo éxito en un determinado período temporal en catalán y español y se abandonó pocos siglos después sin dejar rastro en ninguna de las tres lenguas que lo albergaron.

4.1. El auxiliar silente

Se ha visto en apartado 3 que los AGS y AGC motivan un rasgo T(iempo) que permite proyectar una estructura en la que se dan las condiciones adecuadas para legitimar un sujeto en nominativo. Vamos a aventurar la hipótesis de que también las CAP del PATRÓN 2 permiten proyectar en su periferia izquierda oracional un núcleo Tiempo (T) con un rasgo no validado [uT], que se valida mediante la inserción de un verbo auxiliar no expresado en gerundio. Dicha forma verbal sería un correlato silente del verbo *haber* en gerundio que aparece de forma expresa en las construcciones de AGC como las de (21c), (22c) y (23b). De este modo, podría justificarse que el agente en las CAP del PATRÓN 2 reciba Caso nominativo, tal como ocurre en las cláusulas de gerundio. Si esta hipótesis resulta pertinente, en una CAP como la de (11c), que se repite en (24), habría dos fases. En la primera, el participio *oídas* seleccionaría al AI *estas razones*, que actúa como su sujeto formal por lo que ambos elementos concuerdan en género y número. En una segunda fase, el auxiliar silente (equivalente a *habiendo*) insertado en el núcleo T(iempo) permitiría asignar Caso nominativo al agente *el rey*.

(24) (a) Oídas el rey estas razones,...

(b) [_{ST} [_{SDET} *El rey*]] [_T (*habiendo*) [_{uT}]] [_{sv} [_{PP} ... [_{VPP} *oíd-as*] [_{SDET} *est-as razon-es*]]]]

Propondremos también que el catalán y el español de principios del siglo XV fueron permeables y acogieron las estructuras del PATRÓN 2 porque en la lengua de aquel período se daban dos condiciones favorables para su arraigo. La primera de ellas, es que la arquitectura funcional vinculada a las CAP es

más activa en textos de determinadas tradiciones discursivas desde mediados del s. XV hasta principios del XVII, tal como se ha observado en el apartado 3. El segundo factor que propició la penetración de estas estructuras tiene que ver con el hecho de que no se había consolidado totalmente la gramaticalización de la forma de gerundio compuesto en las construcciones AGC.

En efecto, aunque el reanálisis de la secuencia *haber* + participio puede rastrearse ya desde la época pre-romance, la consolidación y difusión de las formas compuestas no se produce en todos los contextos “como poco”¹⁵ hasta finales del s. XV, según Rodríguez Molina (2010, cap. 6). En concreto, este autor señala que el cambio penetró de forma desigual en el paradigma verbal: los tiempos compuestos de futuros y condicionales fueron las últimas en estabilizarse en el sistema. Los datos analizados en este trabajo indican que, si bien la forma de gerundio compuesto puede documentarse ya en romance temprano, no es relativamente frecuente hasta finales del XV y no se consolidará en su uso actual hasta bien entrado el siglo XVII.

Este gramático demuestra, asimismo, que el cambio tuvo un impacto diferente en las distintas tradiciones discursivas y, también, en cuanto a la distribución geográfica. En este último aspecto, observa que la innovación se difundió desde la zona oriental de la Península (catalán, aragonés, navarro) hacia la occidental. Los datos que hemos manejado en esta investigación parecen confirmar que la expansión geográfica del PATRÓN 2 coincidió con la difusión geográfica de *haber* + participio.

La inestabilidad de la forma compuesta del gerundio durante los siglos en que se introduce y arraiga en la lengua el PATRÓN 2 se manifiesta en comportamientos en los que el uso de esta forma difiere respecto a la de su empleo actual. En primer lugar, es habitual en la lengua de los siglos XV y XVI que se omita el auxiliar de la forma compuesta si puede recuperarse anafóricamente a partir de una forma verbal completa que haya aparecido en una oración anterior, como vemos en el ejemplo de (25), cf. Kenniston (1937), González Ollé (1983).

- (25) (a) Habiendo en este tiempo Diego Velázquez asentado [a] los vecinos españoles (...), y [habiendo] repartídoles los indios de las provincias de Maicí (...), determinó de venir a juntarse con el capitán

¹⁵Reproduzco literalmente la expresión usada por Rodríguez Molina (2010: cap. 6, p. 1204) para indicar la fecha aproximada en que se consolidó el cambio.

Narváez [*CORDE*: Fray Bartolomé de las Casas, *Historia de las Indias*, 1527-1561]

- (b) Com, donchs, lo cèsar, havent conquistat e recobrat tot l'imperi, e [havent] subjugades moltes altres províncies circumveïnes, (...) se ·n tornàs ab molt gran triümphe e victòria a la ciutat de Costantinoble [*CICA*: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 1480, l. 13, 1490]

En segundo lugar, era frecuente que el gerundio simple expresara en estos siglos valores perfectivos (por lo general, con verbos de percepción o conocimiento) hasta que no se asentó definitivamente la forma compuesta (cf. Muñío Valverde 1995), tal como ilustran los ejemplos de (26) y (27).

- (26) (a) Y, [diciendo él que le dexasen confesar], dixo el Almirante que le confesase un clérigo que allí estaba. [*CORDE*: Bartolomé de las Casas, *Historia de las Indias*, c. 1527-1561]
- (b) (...) para que [habiendo visitado los Estados que tiene en aquellas partes], y [entendiendo la gobernación y costumbre de ellas], pudiese volver á estos Reinos. [*CORDE*: Alonso de Santa Cruz, *Crónica del emperador Carlos V*, c. 1550]
- (27) (a) [sabent la virtuosa comtessa tal nova], fonch molt atribulada e féu molt desmoderat [*CICA*: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 85, l. 34, 1490]
- (b) [Acabant la excelsa senyora lo seu parlar], l'emperador tramés per l'arquebisbe de la ciutat per sposar-los de continent. [*CICA*: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 85, l. 34, 1490]

Finalmente, resulta altamente significativo que las fechas en que se estabiliza por completo la forma compuesta del gerundio en todos los registros y en todo el ámbito geográfico coincidan con las del declive del PATRÓN 2.

4.2. Restricciones léxicas en el patrón 2

En el apartado anterior se han analizado las causas que justifican la convivencia en una misma época (e incluso en un mismo autor u obra) de dos patrones

de CAP. Se ha mostrado también que ambos esquemas coincidieron con las construcciones de gerundio compuesto, lo que dio lugar a un escenario temporal en el que alternaban tres estructuras: el PATRÓN 1, el PATRÓN 2 y el AGC, (28) y (29).

- (28) (a) PATRÓN 1: [Oído esto por el Cavallero Negro], respondiële en esta guisa [CORDE: Garci Rodríguez de Montalbo, *Sergas del virtuoso caballero Esplandián*, a. 1504]
- (b) PATRÓN 2: [Oído esto Leonor], mucho remedió la pena que pasava, (...) [CORDE: Juan de Molina, *Libro del esforzado Cavallero Arderique*, 1517]
- (c) AGC: [Aviendo él oído esto], sabiendo que, si hazía lo que le mandavan, era perdido, menospreció su embaxada [CORDE: Anónimo, *Baldo*, 1542]
- (29) (a) PATRÓN 1: [Rebuda per lo magnànim rey Scariano la letra del cèsar], no fon poca la sua consolació (...) [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 1457, l. 16, 1490]
- (b) PATRÓN 2: [Rebuda resposta lo cavaller Spèrcius del rey de Sicília] (...), prèls licència e comiat del rey de Sicília [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 1365, l. 4, 1490]
- (c) AGC: Lo rey ixqué del consell [havent rebuda plenària informació dels reys d' armes desús nomenats]. [CICA: Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*, p. 269, l. 22, 1490]

Con todo, estas tres estructuras no alternaron libremente sino que presentan diferencias notables en cuanto a su distribución. Así, El PATRÓN 1, además de ser el dominante en todo tipo de textos, es productivo con todos los participios procedentes de verbos transitivos. En cambio, el PATRÓN 2, que aparece solo en determinados registros, cf. apartado 3, está restringido desde un punto de vista léxico. De hecho, se forma solo a partir de un repertorio muy limitado de verbos transitivos de percepción (sensible o intelectual) o de conocimiento (Esp. *sabido, oído, dicho, hecho, habido, perdido, recibido*; Cat. *sabut, aiüd, tengut, recobrat, finit, fet, dit, vist, perdut, reebut*). La mayoría de estos verbos tienen un componente bajo de agentividad ya que no expresan una acción intencional realizada por un agente sino un logro de carácter

puntual, equiparable a un estado resultante que se atribuye a un argumento externo experimentador.

Conclusiones

El análisis de la estructura interna de dos patrones de CAP que convivieron en el español y el catalán desde mediados del siglo XV hasta inicios del siglo XVII ha aportado argumentos en favor de la idea de que la interpretación pasiva y, también, la activa se construyen composicionalmente a partir de los rasgos expresados por los elementos léxicos y por la interacción de distintos mecanismos de carácter general en la gramática. Se ha justificado, en concreto, que en el PATRÓN 2 la concordancia en género y número entre el participio y el argumento interno, por un lado, y la asignación de Caso nominativo, por otro, se producen en dos fases. En la primera, el participio copiaría los rasgos de género y número de su sujeto formal y, en la segunda, el auxiliar silente insertado en el núcleo T(tiempo) daría lugar a una configuración sintáctica adecuada para asignar Caso nominativo al agente.

Se ha mostrado también que el PATRÓN 2 se introdujo en la lengua porque era una construcción con fuentes de prestigio y que pudo arraigar brevemente ya que no se había consolidado todavía la forma del gerundio compuesto. Al estabilizarse esta última, se inicia el declive del PATRÓN 2 para desaparecer poco después sin dejar rastro en la lengua.

Bibliografía

- Alexiadou, A. (2014). Active, middle and passive: the morphosyntax of Voice. *Catalan journal of Linguistics*, 13, 19-40.
- Badia, L. (1973-1974). Sobre la traducció catalana del *Decameron* de 1429. *Boletín de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona*, 35, 69-101.
- Bartra Kaufmann, A. (2002/2008). Les passives i les construccions que s'hi relacionen. In J. Solà (dir.), *Gramàtica del Català Contemporani*, vol. 2, cap. 16, (pp. 2111-2179).

- Bartra Kaufman, A. (2014). Voice Phenomena: how many properties behind this label. *Catalan Journal in Linguistics*, 13, 3-18.
- Bartra Kaufman, A. (2016). Els components de la passiva. Una perspectiva diacrónica. *Caplletra*, 61, 295-327.
- Belletti, A. (1981). Frasi ridotte assolute. *Rivista di Grammatica Generativa*, 6, 3-32.
- Belletti, A. (1992). Agreement and Case in past participle clauses in Italian. *Syntax and Semantics*, 26, 21-44.
- Bertucelli Pappi, M. (1991). Frasi subordinate al participio: participio passato. In L. Renzi & G. Salvi (ed.), *Grande Grammatica italiana di consultazione* (pp. 604-609). Bologna: Il Mulino.
- Bosque, I. & Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- CICA: *Corpus informatitzat del català antic*, Universitat Autònoma de Barcelona, URL: <http://lexicon.uab.es/cica/>.
- CORDE: Real Academia Española: *Corpus Diacrónico del Español*. URL: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>
- Collins, C. (2005). A smuggling approach to the passive in English. *Syntax*, 8(2), 81-120.
- Dini, L. (1994). Aspectual constraints of italian absolute phrases. *Quaderni del Laboratorio di Linguistica*, 8, 52-87.
- Egerland, V. (1995). Spec-Head agreement, Case Theory and the Syntax of Participles: Absolute Participial Clauses in Old Italian. *Rivista di Grammatica Generativa*, 21, 33-68.
- Egerland, V. (2010a). Frasi subordinate al participio. In G. Salvi & L. Renzi (ed.), *Grammatica dell'italiano antico* (pp. 881-901). Bologna: Il Mulino.

- Fernández Lagunilla, M. (1999). Las construcciones de gerundio. In I. Bosque & V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3433-3503). Madrid: RAE & Espasa Calpe.
- Fernández Leborans, M^a J. (1995). Sobre construcciones absolutas. *Revista Española de Lingüística*, 28, (2), 365-395.
- Ferrando, A. (1987-89). Entorn de la llengua del *Tirant lo Blanc*. *Estudios Románicos*, 4, 369-372.
- Ferris, V. (1975). Les construccions absolutes en *Tirant lo Blanc*. *Revista Valenciana de Filologia*, 2, 193-239.
- Folli, R. & Harley, H. (2007). Causation, Obligation and Argument Structure: On the nature of Little v. *Linguistic Inquiry*, 38, 197-238.
- Gehrke, B. & Grillo, N. (2009). How to become passive. In K. Grohmann (ed.), *Explorations of phase theory: features and arguments* (pp. 231-268). Berlin: Walter de Gruyter.
- González Ollé, F. (1983). Enclisis pronominal en el participio de las perífrasis verbales. *Revista de Filología Española*, LXIII, 1-32.
- Greco, P. (2010). Sulla diatesi delle costruzioni participiali italiane alla luce di dati tardo-latini. In M. Heidi & P. Danler (ed.), *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Innsbruck, 3-8 septembre 2007), vol. II (pp. 321-330.). Berlin: Walter De Gruyter.
- Harley, H. (2013). External arguments and the Mirror Principle: On the distinctness of Voice and “v”. *Lingua*, 125, 34-57.
- Hernanz, M^a L. (1991). Spanish Absolute Constructions and Aspect. *Catalan Working Papers in Linguistics*, 1, 75-128.
- Hernanz, M^a L. & Suñer, A. (1999). La predicación: La predicación no copulativa. Las construcciones absolutas. In I. Bosque & V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, (pp. 2525-2560). Madrid: Espasa-Calpe & RAE.

- Kenniston, H. (1937). *The Syntax of Castilian prose*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kratzer, A. (1996). Severing the external argument from its verb. In J. Roroyck & I. Zaring (ed.), *Phrase Structure in the Lexicon* (pp. 109-137). Dordrecht: Kluwer.
- Loporcaro, M. (2003). The Unaccusative Hypothesis and participial absolutes in Italian. Perlmutter's generalization revised. *Rivista di linguistica Italiana/ Italian Journal in Linguistics*, XV(2), 199-263.
- Loporcaro, M. & Seiler, S. (2009). Evoluzione diacronica delle subordinate participiali in italiano. In A. Ferrari (ed.), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: Subordinazione, coordinazione e giustapposizione* (pp. 485-512). Florencia: Cesati.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y pasivas. In I. Bosque & V. Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, (pp. 1575-1629). Madrid: Espasa-Calpe & RAE.
- Miguel Aparicio, E. de (1992). *El aspecto en la sintaxis del español: perfectividad e impersonalidad*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñío Valverde, J. L. (1995). *El gerundio en el español medieval (S. XII-XIV)*. Málaga: Ágora
- OVI: *Le Banche dati dell'Opera del Vocabolario Italiano Antico*, URL: www.oivi.cnr.it/index.php?page=banchedati.
- Pérez Jiménez, I. (2007). *Las cláusulas absolutas*. Madrid: Visor.
- Riquer, M. de (1975). Boccaccio en la literatura catalana medieval. *Filología Moderna*, 55, 451-471.
- Rodríguez Molina, J. (2010). *La gramaticalización de los tiempos compuestos en español antiguo: cinco cambios diacrónicos*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

- Rodríguez Ramalle, T. M^a & Matute, C. (en prensa). Adverbs and the Left Periphery of non Finite Clauses in Old Spanish.
- Romero Cambrón, A. (2005-2006). Latinismos sintácticos en la lengua hereidiana: a propósito de las Historias contra los paganos (ms. v-27). *AFA*, LXI-LXII, 57-83.
- Rubió i Balaguer, J. (1954-1955). Influència de la sintaxi llatina en la cancel·leria catalana del segle XV. *Boletín de dialectología española*, XXXIII, 357-364.
- Suñs, J. (en prensa). Les construccions adjuntes de gerundi i participi. In *Gramàtica del Català Antic*.
- Suñer, A. (1990). *La predicación secundaria en español*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Suñer, A. (2002). Les construccions adjuntes en gerundi i participi. In J. Solà (dir.), *Gramàtica del Català Contemporani*, vol 3 (pp. 3027-3093). Barcelona: Empúries.
- Suñer, A. (2013). La diátesis de los participios en construcción absoluta: microvariación en la lengua escrita de los semicultos. *Lingüística*, 29(2), 51-91.
- Suñer, A. (2015). Estructura informativa y orden sujeto-predicado en las cláusulas absolutas de anterioridad. In M. Castillo Lluch & M. López Izquierdo (ed.), *El orden de palabras en la historia del español* (pp. 377-422). Madrid: Visor Libros.
- Suñer, A. (2016). Simetries de mirall en l'ordre intern de les construccions absolutes. *Caplletra*, 61, 259-294.
- Stowell, T. (1983). Subjects accross categories. *The Linguistic Review*, 2, 285-312.
- Wittlin, C. (1995). La influència lingüística de la traducció catalana de les *Histories troianes* sobre el *Tirant lo Blanc*. In C. Wittlin (ed.), *De la traducció literal a la traducció literària* (pp. 193-202). València & Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

A palavra *tipo* e sua função anguladora no Português do Brasil

Elaine Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Neste trabalho, analisamos usos da palavra *tipo*, com ênfase em sua função anguladora, sob a perspectiva teórica da Linguística Cognitiva em Lakoff (1987) e, mais especificamente, da Teoria dos Espaços Mentais proposta por Fauconnier (1994, 1997) e Fauconnier & Turner (2002). Levamos em consideração as noções de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), a proposta de categorização cognitivista e a noção de heterossemia de Lichtenberk (1991), em que observamos a coexistência de diferentes significados e funções gramaticais exercidas pela palavra *tipo* em uma mesma sincronia. Tivemos como objetivo verificar a importância do estudo de *tipo* angulador, no português do Brasil dos dias atuais, sendo esta uma função gramatical que pode ser considerada relativamente mais recente em nossa língua. Para isso, analisamos 40 ocorrências de usos de *tipo* em *blogs*, sites e portais de notícias da internet, coletadas por meio da ferramenta *Google*, em casos que *tipo* funcionasse como angulador, já que o ambiente *online* tem se mostrado bastante propício para a ocorrência de inovações linguísticas. A análise levou em consideração aspectos sintáticos e semânticos das ocorrências de *tipo* coletadas, e as categorias da Teoria dos Espaços Mentais foram satisfatórias para o processo de investigação, já que esta teoria dá conta de explicar fenômenos de significação em línguas naturais. Como resultado, concluímos que o angulador *tipo* exerce o importante papel de veicular ponto de vista através da promoção de ricos processos cognitivos, como a mesclagem conceptual e a analogia. Além disso, o estudo se mostrou importante também para a compreensão e aplicação da noção de heterossemia, já que a palavra *tipo* tem exercido novas funções gramaticais, que refletem diferentes conceptualizações, de forma que seu significado original pode ser retomado apenas historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: *tipo*; angulador; heterossemia; espaços mentais; categorização.

Introdução

O pesquisador norte-americano George Lakoff foi o primeiro a investigar o fenômeno dos anguladores (*hedges*, em inglês), em termos linguísticos, com a apresentação do trabalho *Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts* (1973), no qual investigou os diferentes graus de verdade em línguas naturais.

Lakoff identificou que palavras e expressões como '*amplamente falando*', '*tal como*', '*tecnicamente*', '*um tipo de*', entre outras, introduziam determinado grau de incerteza categorial nas palavras ou proposições por elas escapadas, o que causava a violação das fronteiras categoriais aristotélicas, entendidas aqui como categorias semântico-cognitivas. Segundo o autor, isso ocorreria porque alguns conceitos apresentam fronteiras vagas, o que faria com que algumas frases de línguas naturais não fossem nem verdadeiras nem falsas, ou verdadeiras em alguns aspectos e falsas em outros, como no exemplo a seguir:

1 – A baleia é *um tipo de* peixe.

De acordo com Lakoff, a afirmação em (1) só seria possível porque o conceito de peixe, embora seja objetivo, compartilha propriedades com a baleia, como, por exemplo, o fato de viverem nos mares, locomoverem-se por nadadeiras e terem um formato hidrodinâmico. Além disso, o angulador *um tipo de* exerceria o papel de flexibilizar as fronteiras categoriais semântico-cognitivas, aproximando a entidade baleia e a categoria peixe.

Assim, o autor definiu os anguladores comopalavras cujo significado implicitamente envolve imprecisão, ou palavras cuja função é tornar coisas mais ou menos imprecisas.

Decidimos abordar o problema a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (doravante LC), mais especificamente, a partir dos pressupostos da Teoria dos Espaços Mentais (doravante TEM), por acreditarmos que esta é uma teoria que dá conta de explicar os fenômenos de significação em línguas naturais.

Tendo em vista que os anguladores são um grupo híbrido em termos morfológicos e sintáticos, em relação às palavras que podem assumir tal função, escolhemos trabalhar com a palavra *tipo*, que, no discurso, muitas vezes tem assumido a função de angulador em diversas de suas possíveis instanciações, nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa no Brasil (doravante PB).

Em estudos sobre gramaticalização, autores como Gonçalves *et al* (2007) e Bagno (2013) indicam que esses novos usos de *tipo* são muito comuns na modalidade oral da língua e que ocorrências na modalidade escrita têm sido cada vez mais frequentes em propagandas, jornais e revistas, e também na internet, em diversos contextos comunicativos, muitas vezes voltados para o público jovem.

Neste trabalho, optamos por uma abordagem linguística sincrônica. É interessante observarmos que, segundo Cunha (1986), no dicionário etimológico *Nova Fronteira da língua portuguesa*, a palavra *tipo* veio do latim *typus*, derivada do grego *týpos* e se originou a partir da peça cujo molde produzia letras ou símbolos. Com o passar do tempo, o sentido de molde de letras e símbolos tornou-se opaco, sendo mantido apenas o sentido de molde, e novos sentidos foram incorporados, como vemos também em Ferreira (2010), no *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*.

Em sua evolução, em termos de uso, a palavra *tipo* tem assumido funções mais gramaticais, que vão além de sua primitiva função substantiva, em um *cline* de abstratização e discursivização, que caracteriza um processo de gramaticalização, conforme ilustram os exemplos a seguir:

1. Que *tipo* de pai você quer ser?
2. Ele é um pai *tipo* super-herói.

Em (1), a palavra *tipo* tem função de substantivo, sendo esta sua possibilidade de instanciação mais concreta; em (2), *tipo* não exerce função substantiva, mas sim de uma palavra aproximativa, semelhante a uma conjunção ou preposição. Neste caso, *tipo* é um angulador, já que aproxima propriedades da categoria pai com propriedades da categoria super herói, conforme o ponto de vista do enunciador, sendo este um uso mais abstrato que (1).

Dentre os casos de gramaticalização da palavra *tipo*, as ocorrências que mais nos chamam a atenção são aquelas em que tal palavra não é acompanhada de determinante ou numeral (um) e nem seguida da preposição *de*.

Tendo isso em mente, levantamos a seguinte questão: *levando-se em consideração que a palavra tipo atua como um angulador do PB, quais são suas funcionalidades semânticas?*

A partir desta questão, pretendemos comprovar a hipótese de que *as funcionalidades semânticas de tipo angulador estão ligadas à questão da pers-*

pectivação na linguagem, já que esta palavra atua como um construtor de espaços mentais, que se desenvolvem de acordo com a forma como um dado sujeito conceptualiza o mundo.

Para a realização da pesquisa, buscamos ocorrências de *tipo* em blogs e diversos sites da internet através da ferramenta de busca *Google*. De acordo com os resultados encontrados, realizamos a análise dos dados de acordo com suas estruturas gramaticais, sob os pressupostos teóricos da TEM e identificamos os anguladores.

1. Revisão da literatura

Primeiro linguista a estudar os anguladores, Lakoff (1973) indicou que tais palavras causam imprecisão, revelam distinções de grau de pertencimento categorial e dizem muito sobre significado, como nos exemplos a seguir:

1. Ester é um peixe.
2. Ester é *praticamente* um peixe.

Enquanto (1) seria uma afirmação falsa, porque Ester é um ser humano e não um peixe, a afirmação em (2), por outro lado, poderia ser verdadeira, já que Ester nada bem e se sente bem na água. Ou seja, Ester possui algumas propriedades de um peixe e o angulador *praticamente* é que promoveria essa aproximação.

Com os exemplos a seguir, o autor contrasta o uso dos anguladores *estritamente falando* (*strictly speaking*) e *amplamente falando* (*loosely speaking*):

3. *Estritamente falando*, uma baleia é um mamífero.
4. *Amplamente falando*, uma baleia é um peixe.

Em (3), a baleia é classificada como mamífero se levarmos em conta os critérios importantes para distinguir os mamíferos dos peixes. Por exemplo, os mamíferos são vivíparos e respiram ar. Já o exemplo (4) parece dizer que classificamos baleias como peixes se ignorarmos as propriedades primárias e levarmos em conta o fato de que elas vivem na água e têm formato hidrodinâmico, parecido com os peixes. Assim, faz-se necessário distinguir critérios primários e secundários de pertencimento categorial.

Dessa forma, podemos entender que os anguladores atuam como elementos reguladores do grau de pertencimento de uma entidade à determinada categoria, e atribuem a essa entidade propriedades de outras categorias.

Outro autor importante para os estudos sobre anguladores é Kay (1997), segundo o qual estes itens fazem parte da semântica da língua.

Tomemos a expressão *loosely speaking* (*amplamente falando*). Nela, a noção que *fala ampla* evoca se torna parte da semântica da sentença em que ocorre. Uma sentença angulada, segundo o autor, geralmente contém um comentário sobre ela mesma ou sobre parte dela. Dessa forma, quando alguém diz '*Amplamente falando, a França é hexagonal*', parte do que foi dito é um tipo de comentário metalinguístico sobre a locução '*a França é hexagonal*'.

O angulador *loosely speaking*, por exemplo, pode ser empregado a serviço de uma variedade de funções semânticas e/ou pragmáticas. Kay analisou a seguinte proposição proferida por um antropólogo e levantou algumas considerações sobre tal fenômeno linguístico: '*Loosely speaking, the first human beings lived in Kenya.*' (*Amplamente falando, os primeiros seres humanos viveram no Quênia*).

Em primeiro lugar, deve-se considerar que a construção apresenta problemas semânticos, já que aqueles seres ainda não eram de fato considerados humanos naquela fase da evolução, e sim ancestrais de nossa espécie. Em segundo lugar, o autor diz que há diferença entre afirmar que aqueles eram os primeiros seres humanos e afirmar que aqueles eram os primeiros seres humanos conhecidos pela ciência. Em terceiro lugar, há um problema em relação à localização geográfica, uma vez que Quênia é um Estado moderno que ainda não existia naquela época. E em quarto lugar, outra consideração que pode ser feita a respeito da proposição é que o antropólogo simplifica e/ou distorce fatos pertinentes, para uma melhor compreensão por parte de seu interlocutor, dadas as exigências da situação conversacional (Máximas de Comunicação de Grice).

Assim, é possível compreendermos que o angulador pode representar uma tentativa de o falante se desculpar pela deficiência na qualidade da informação proferida.

Kay demonstra, através de diversos exemplos, que tais palavras têm uma propriedade sintática que não pode ser descrita adequadamente pela regras gramaticais do inglês, propondo, então, uma categoria sintática gramatical dos anguladores.

Tanto Lakoff quanto Kay afirmam que tais expressões são entendidas em termos de certos modelos cognitivos idealizados, da relação entre a linguagem e o mundo.

Almeida (1998, 1999, 2005) tem contribuído de forma significativa para os estudos sobre os anguladores no PB, sob os pressupostos da LC.

Segundo a linguista, os anguladores são um grupo de itens lexicais, podendo ser formado por advérbios, locuções prepositivas, locuções adverbiais e expressões idiomatizadas em função adverbial, que têm sido tratados amplamente em trabalhos de linguística como modalizadores e intensificadores. Podem funcionar escopando um substantivo ou uma assertiva, seja ela constituída de período simples ou de período composto.

Geralmente, são vistos como introdutores de vaguidade ou de imprecisão no discurso, refletindo os postulados da semântica clássica objetivista, em que o significado é decorrente da informação do item lexical acrescida de outras, advindas do contexto linguístico sem intervenção dos sujeitos envolvidos.

Entretanto, Almeida (1998) defende a ideia de que palavras e sentenças nos guiam para a construção do significado, mas a significação é alcançada não só pelos aspectos semânticos dos itens lexicais e sua combinação com outros elementos linguísticos que compõem o seu contexto, como também pelas propriedades semânticas das construções gramaticais somadas a aspectos invisíveis do significado que são recobertos via pragmática e conhecimento do mundo.

A seguir, estão listadas algumas características dos anguladores, segundo a autora:

1. sinalizam, no discurso, o tipo de propriedades de um determinado referente que deve ser levado em conta naquela mensagem;
2. são construtores de novos espaços mentais;
3. são responsáveis pela perspectiva do discurso, e, em decorrência,
4. não são introdutores de imprecisão da linguagem, pois indicam o enquadre em que dado referente deve ser tomado no discurso realizado.

É por sua característica de ajustar propriedades a entidades que os anguladores são importantes marcas linguísticas de perspectivação do discurso.

Promovem o reenquadramento do referente através da projeção de um domínio sobre outro. Além disso, introduzem taxa de flexibilização expressiva ao item escopado, produzindo sua reconceptualização. Também exercem a função pragmática de enquadre e atuam como elementos conectores, promovendo o mapeamento entre domínios.

Entretanto, tais itens têm sido assunto controverso sob aspectos categoriais, semânticos e discursivos, dada a sua natureza híbrida e diversificada. Por isso, a autora propôs o tratamento do problema através da noção de radialidade categorial.

Na obra *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Brown e Levinson (1987) fazem várias menções aos chamados *hedges*, sob uma perspectiva pragmática e sociolinguista interacional. O livro trata da teoria da polidez refletida na linguagem, buscando suas regularidades e padrões recorrentes em diversas línguas.

Num contexto interacional, os anguladores seriam apontados pelos autores como intensificadores, atenuadores, ou teriam o intuito de preservar a face, tanto do ouvinte/leitor como do falante/escritor, durante a interação. Foram definidos como partículas, palavra ou frase que modificam o grau de pertencimento de um predicado ou frase nominal em um conjunto; o grau de pertencimento poderia ser mais ou menos verdadeiro, como nos exemplos a seguir (p. 145):

1. A swing is *sort of* a toy. (Um balanço é *tipo* um brinquedo);
2. John is a *true* friend. (John é um *verdadeiro* amigo);
3. This paper is not *technically* social anthropology. (Esse artigo não é *tecnicamente* antropologia social).

No exemplo (1), o angulador *sort of* torna parcial o pertencimento de balanço à categoria brinquedo; em (2), o angulador *true* indica que John apresenta as propriedades necessárias para ser um membro prototípico da categoria amigo e, em (3), o angulador *technically* modifica o grau de pertencimento do artigo em relação à área da antropologia social.

2. Fundamentação teórica: A Linguística Cognitiva (LC)

De acordo com Ferrari (2010), para a LC, a relação entre palavras e mundo é mediada pela cognição. O significado é visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado: as palavras não contêm significados, mas orientam a construção do sentido. O significado é uma construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais. É por tais motivos que a LC dá conta de explicar processos como metáforas, mesclas e anguladores.

A LC não constitui uma abordagem teórica homogênea. Reúne um conjunto de abordagens que compartilham hipóteses centrais a respeito da linguagem humana e, ao mesmo tempo, detalham aspectos particulares relacionados aos desdobramentos dessas hipóteses. A seguir, vamos apontar alguns dos conceitos principais que fundamentam a LC e que aplicamos neste trabalho.

2.1. A noção de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI)

Os Modelos Cognitivos Idealizados (doravante MCIs), nos termos de Lakoff (1987), são estruturas através das quais organizamos nosso conhecimento. Cada MCI é uma estrutura complexa, que serve de base para um espaço mental. Para entender melhor a ideia de MCIs e como eles funcionam na categorização, temos o conceito de *frame*. A palavra terça-feira, por exemplo, só pode ser definida se for relacionada com o modelo idealizado que inclui o ciclo natural definido pelo movimento do sol, o meio padrão de caracterizar o fim de um dia e o começo do próximo dia, e um ciclo maior de sete dias, a semana.

2.2. A noção de Esquemas Imagéticos (EIs)

Ao descrever categorias da LC, Ferreira (2010) define Esquema Imagético (doravante EI) como uma representação conceptual relativamente abstrata que surge diretamente de nossa interação diária com a observação do mundo ao nosso redor. Deriva de nossa experiência sensorial e perceptual, de nossa experiência corporificada.

Um exemplo de EI é o fato de os humanos andarem eretos, terem a cabeça acima do tronco e os pés como base e, por isso, precisam reclinar e olhar para baixo quando um objeto cai, e olhar para cima quando um objeto sobe. Essa experiência deu origem ao esquema imagético cima-baixo.

2.3. A noção de ponto de vista

Segundo Dancygier e Sweetser (2012), o ponto de vista permeia a cognição humana e a comunicação, já que nós nunca tivemos experiência do mundo sem que esta fosse equipada pelo ponto de vista. A perspectiva cognitivista parte da ideia de um ponto de vista corporificado, dentro de um fundo de experiência física real.

Por exemplo, suponhamos que lêssemos uma notícia sobre um cantor de rock que está processando uma revista por difamação na Itália. Imaginamos espaços mentais para ações judiciais, jornalismo, difamação, o estilo de vida dos cantores de rock e a cultura italiana, estruturados por *frames* com os quais estamos familiarizados. Feita esta combinação, construímos uma representação cognitiva mais rica do que a notícia poderia evocar sozinha. Assim, as palavras reais da notícia e as construções são apenas pistas para que os leitores se engajem na construção de espaços, que não teriam utilidade sem a base de conhecimento do falante/leitor e suas habilidades de combinar ou mesclar espaços.

2.4. A Teoria dos Espaços Mentais (TEM)

De acordo com Fauconnier (1997), mapeamentos entre domínios estão no coração da faculdade cognitiva humana de produzir, transferir e processar significado. Envolvem projeção e integração conceptual, mesclagem, analogia, referência e contrafatuais. Além disso, dão pistas sobre a organização de domínios cognitivos aos quais não temos acesso direto.

A construção de significado se refere a complexas operações mentais que ocorrem dentro e através de domínios quando pensamos, agimos ou nos comunicamos. Assim, a linguagem que conhecemos é apenas a ponta do *iceberg* da construção invisível do significado, que acontece quando pensamos ou falamos. É esta cognição oculta que define nossa organização mental e social,

de forma que a linguagem é apenas uma de suas manifestações externas proeminentes.

2.5. Espaços Mentais (EMs)

Os Espaços Mentais (doravante EMs) são domínios conceptuais que contêm representações parciais de entidades e relações em um cenário percebido, imaginado ou lembrado. São criados quando pensamos, falamos e à medida que o discurso se desenvolve. De acordo com Lakoff (1987), os EMs são estruturados por MCIs.

Nossas redes conceptuais são estruturadas de forma complexa por mapeamentos analógicos e metafóricos, que têm um papel crucial na construção de significados. Os EMs são ativados por expressões linguísticas e resultam da interação entre determinadas conexões cognitivas e a riqueza e variedade de expressões linguísticas das línguas naturais. São criados a partir de indicadores linguísticos, denominados construtores de EM (*space builders*).

2.6. Mesclagem conceptual

Também sobre as categorias da LC, Ferrari (2010) define *Blending* ou mesclagem conceptual como uma operação mental simples, que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos sentidos. Nesta operação, há projeção parcial entre dois espaços iniciais, os chamados *Input 1* e *Input 2*, que permite mapeamento entre elementos análogos. Tal mapeamento é licenciado pelo *Espaço Genérico*. O quarto espaço é a mescla (*blend*), que reúne elementos projetados dos *inputs* e que estabelece uma estrutura emergente própria, a qual não existe nos espaços iniciais.

Geralmente, diagramas são usados para falar sobre EMs e mesclas. Nestes diagramas, EMs são representados por círculos; elementos, por pontos ou ícones nestes círculos; e conexões entre elementos de diferentes espaços, por linhas, conforme o esquema a seguir:

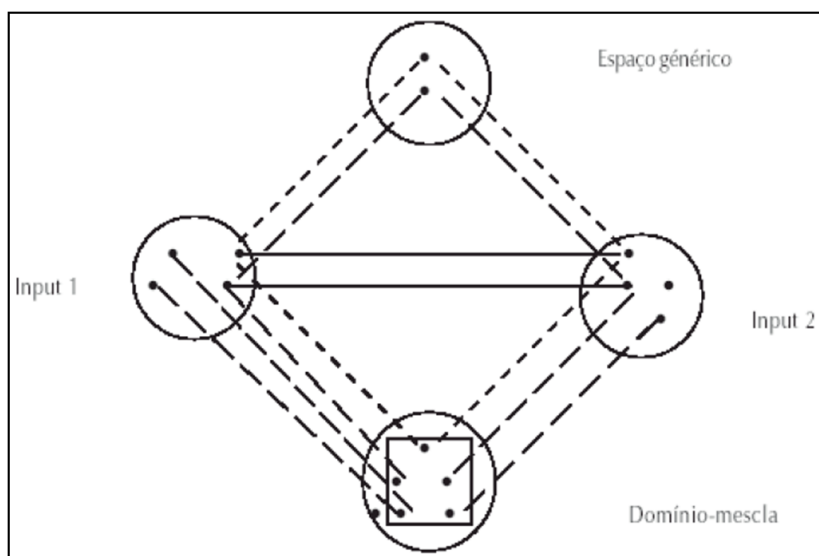


Fig. 1: Representação do processo de mesclagem conceitual.

Fonte: Fauconnier e Turner (2002).

1. Projeção interdomínios: projeção parcial entre elementos correspondentes (contrapartes) dos *inputs* 1 e 2;
2. Espaço genérico: reflete a estrutura e organização abstrata em comum entre os *inputs*, ou seja, a estrutura compartilhada por esses domínios;
3. Mescla: os *inputs* são parcialmente projetados nesse quarto espaço. Podem ser projetados elementos que eram contrapartes ou não; entidades dos *inputs* podem ser fundidos em um só elemento na mescla, ou ser projetados separadamente;
4. Estrutura emergente: a mescla tem estrutura emergente própria, inexistente nos *inputs*.

3. O fenômeno em investigação

3.1. Anguladores e a categorização

De acordo com Ferrari (2011), categorização é o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas. É essencial à linguagem, pois para compreendermos o mundo e agirmos nele, temos que categorizar as coisas, de modo que passem a fazer sentido para nós.

Em meados do século XX, com o desenvolvimento de pesquisas na área das ciências cognitivas, uma nova teoria de categorização, chamada Teoria dos Protótipos, emergiu e comprovou que a categorização humana se baseia em princípios que vão muito além da teoria clássica, proposta pelo filósofo grego Aristóteles. Trabalhos que refutaram esta teoria, como, por exemplo, o estudo pioneiro da psicóloga Eleanor Rosch (1971 *apud* Lakoff 1972), indicaram que, nesta perspectiva, a categorização dos elementos está ligada a graus de pertencimento, que variam de acordo com a experiência, os conhecimentos e as crenças humanas.

O processo de categorização está ligado à atuação dos anguladores, já que eles promovem não apenas gradação de pertencimento categorial, mas também recategorização, através do processo de mesclagem conceptual.

3.2. Tipo e a gramaticalização

De acordo com a teoria da gramaticalização, os elementos linguísticos, motivados por necessidades discursivas, estão em constante renovação. Sofrem transformações em que podem ganhar novas propriedades sintáticas, morfológicas fonológicas e semânticas. Este é um processo de mudança linguística, caracterizado pelo aumento de abstratização, em que itens lexicais e construções sintáticas passam a assumir funções gramaticais ou mais gramaticais, em determinados contextos (Castilho, 2010).

Para observar os deslizamentos característicos que ocorrem na trajetória da gramaticalização de *tipo*, que indicam que diferentes formas de tal palavra ocorrem sincronicamente, selecionamos os seguintes relatos orais a partir do

banco de dados do *CorpusDiscurso & Gramática – a língua falada e escrita – Corpus D&G*¹:

1. chegamos no Vale das Cascata ... tivemos que fazer um exame médico ... porque ... num podia entrar na piscina antes ... se tivesse *algum tipo de doença* num podia entrar na piscina (Natal / Narrativa de experiência pessoal / Informante da oitava série do Ensino Fundamental)
2. os armários são modulados... assim... tem muito armário... é branco e cinza também... é tudo ((riso)) *tipo*... todo mundo diz que é aquela cozinha perfeita... né? ((risos)) bem... eu me amarro... (Rio de Janeiro / Descrição de local / Informante do Ensino Superior)
3. me criticavam algumas pessoas ou então estranhavam porque ... num é comum dançar em música evangélica ... né se mexer em música evangélica ... bater palmas ... fazer coreografia e tudo mais ... no entanto eu faço isso ... né ... e faço e num ligo pra quem tá olhando pra mim ... mesmo porque eu num tô fazendo pra ... pra quem tá do lado pá olhar ... pra quem ... tá do lado ver e qualquer coisa *desse tipo*... (Natal / Narrativa de experiência pessoal / Informante do Ensino Médio)
4. existem pessoas que... querem vender ... que querem ganhar um pouco mais de dinheiro ... existem ... *todo tipo de gente* existe ... né? (Natal / Relato de opinião / Informante do Ensino Médio)
5. algumas horas da noite podemos sintonizar num que esteja passando um programa inteligente *tipo Jô Soares* ... às vezes nós encontramos pessoas é ... de:: como é que se diz ... de muita responsabilidade nesses horários ... e o Jô Soares tem levado entrevistas muito boas ... pra o programa dele ... (Natal / Relato de opinião / Informante do Ensino Superior)

As ocorrências (1), (3) e (4) associam a palavra *tipo* à categoria nome e são consideradas as mais aceitas pela norma culta. Já os exemplos (2) e (5)

¹O Grupo *Discurso & Gramática (D&G)* trabalha com pesquisas na área de Linguística Funcional e atua na coleta, organização e armazenamento eletrônico do banco de dados intitulado *CorpusDiscurso & Gramática – a língua falada e escrita*. Disponível em www.discursoegramatica.letas.ufrj.br.

ilustram usos mais abstratos, de caráter mais gramatical ou discursivo, em que *tipo* desempenha uma função na organização e hierarquia conversacionais.

Ao analisarmos os períodos acima podemos observar a trajetória da gramaticalização da palavra *tipo* no português brasileiro, a partir do entendimento de que esta palavra serviu de fonte para novas funções gramaticais. Dessa forma, esta palavra desempenha, hoje, não apenas função de substantivo, mas também de palavra com função comparativa ou aproximativa que se assemelha a uma preposição ou conjunção, além de marcador discursivo.

Observemos o exemplo (5): na estrutura ‘programa inteligente *tipo* *Jô Soares*’, *tipo* atua com uma palavra comparativa ou aproximativa, com sentido mais abstrato, ocupando, dessa forma, uma posição mais avançada no cline de gramaticalização, como no esquema a seguir:

Substantivo < palavra aproximativa ou comparativa < marcador discursivo.

3.3. A noção de heterossemia

Lichtenberk (1991) chama de heterossemia os casos em que dois ou mais significados ou funções que são relacionados historicamente, no sentido de derivarem de uma mesma origem, são suportados por reflexos de seu elemento comum de origem, que pertencem a diferentes categorias morfossintáticas e são resultado de processos de gramaticalização.

Para o autor, os significados refletem a nossa conceptualização de fenômenos, por isso são subjetivos. Além disso, não são totalmente determinados, mas abertos e flexíveis. É isso que permite que palavras sejam aplicadas em novas experiências, para expressar novas relações percebidas entre fenômenos e assim formar novas categorias ou alterar a forma de categorias já existentes, e para relacionar fenômenos de diferentes domínios cognitivos.

Tanto na heterossemia como na polissemia, a conceptualização humana é importante porque o que conta são as conexões que as pessoas percebem ou formam entre fenômenos. A extensão de um termo linguístico, a partir de um significado já existente para um novo significado, é motivada pela relação que falantes percebem entre o velho e o novo significado. Tal extensão não é arbitrária e se ocorreu é porque faz sentido para os falantes.

Assim, foi possível concluir as indagações feitas por Lichtenberk e relacionar o conhecimento sobre o fenômeno da heterossemia com a gramaticalização da palavra *tipo* da seguinte forma:

1. Significados são complexos internamente; eles têm estrutura. Um certo componente do significado total de um termo pode servir como base para uma extensão funcional, sendo seus outros aspectos irrelevantes. Conforme indica Cunha (1986), a palavra *tipo* se originou a partir da peça cujo molde produzia letras ou símbolos. A partir daí, *tipo* foi ganhando novos significados e funções gramaticais que nem sempre mantiveram o significado original de molde;
2. Significados são subjetivos e abertos. Um termo pode ter um significado primário, mas seu significado total assume não apenas sua designação primária e central, como também todos os outros aspectos mais periféricos das situações em que o termo é usado;
3. Mesmo que na heterossemia todos os significados/funções finalmente derivem de uma mesma origem, sincronicamente não precisa haver nenhuma propriedade exclusivamente compartilhada por eles. O conceito de estruturas radiais caracterizadas pela relação de gradiência e as relações diretas e indiretas entre significados/funções é aplicado não apenas à polissemia mas também à heterossemia, quando modificado apropriadamente. Enquanto na polissemia há uma categoria conceptual estruturada radialmente, na heterossemia, as propriedades semânticas e formais dos elementos são muito diferentes para formar uma única categoria conceptual. Ao invés disso, a categoria tem apenas base histórica, de forma que o que une os membros é a origem comum final. Dessa forma, no caso da palavra *tipo*, que atualmente pode assumir diferentes funções gramaticais, é possível recuperarmos seu significado original apenas historicamente, o que se configura como um caso de heterossemia.

4. Metodologia e descrição dos dados

Esta é uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, que tem como objetivo a análise da palavra *tipo* em usos considerados inovações linguísticas,

fruto de processos de gramaticalização pelos quais a palavra vem passando, com ênfase em sua função anguladora, em ambientes *online*.

Para atingirmos nossos objetivos, realizamos a coleta de ocorrências da palavra *tipo*, que não fossem precedidas ou seguidas da preposição *de*. As ocorrências foram selecionadas aleatoriamente, na forma de manchetes de notícias, títulos de artigos ou empregos da palavra *tipo* inserida em textos.

Utilizamos a ferramenta de busca *Google*, para procurar 100 ocorrências em blogs mais com variados conteúdos e graus de formalidade; sites de assuntos diversos e portais de notícias.

Em nossa análise, verificamos quais ocorrências funcionavam como anguladores do PB, por meio de análise gramatical (sintática e semântica) e de acordo com os pressupostos teóricos da LC.

5. Análise dos resultados

Em termos semânticos e sintáticos, observamos que as ocorrências encontradas com a palavra *tipo* podem se dividir em dois grupos, conforme exporemos a seguir.

Grupo 1: Encontramos ocorrências de *tipo* estabelecendo ligação entre sintagmas nominais (SNs), mas que não exerciam a função de angulador. Verificamos que, em alguns casos, houve maior frequência da construção com *tipo* entre determinadas categorias semântico-cognitivas e, portanto, apontamos as diferentes frequências com as terminologias de Bybee (2001), *type* (frequência de determinado padrão linguístico) e *token* (ocorrência de item lexical em determinado *corpus*). Vejamos a seguir:

1. *Tokens* referindo-se a subtipos de doenças e tipo sanguíneo:
 - (a) Aluno internado com *meningite tipo B* no ES sai do isolamento, diz hospital
 - (b) Stress na infância triplica risco de *diabetes tipo 1*, diz estudo
 - (c) Ela evitou mais de 70% dos casos de *dengue tipo 3 e 4*, e menos de 50% das infecções por *dengue tipo 1 e 2*. No Estado de São Paulo, a atual epidemia é causada

2. *Tokens* referindo-se a subtipos de alimentos:

- (a) Como fazer *queijo tipo Ricota e Cottage* em casa
- (b) Coxim recebe curso gratuito de cultivo de *frango tipo caipira*
- (c) No grupo de pescados, um dos mais procurados nesta época, foram pesquisados 27 tipos de peixes. *O bacalhau tipo Ling* é o quilo mais caro, sendo encontrado com preços que variam entre de R\$ 48,92 e R\$ 28,19.

Além dos usos exemplificados anteriormente que puderam ser agrupados como subtipos de doenças e de alimentos, pudemos agrupar as seguintes ocorrências com a palavra *tipo*:

3. *Tokens* referindo-se a artigos ou serviços destinados à exportação/importação:

- (a) *Beleza tipo exportação*
- (b) Momento favorável. *O Ceará tipo exportação*
- (c) *Funk tipo exportação!* Mulher abacaxi faz sucesso na Europa

Encontramos também ocorrências dos seguintes *types* em nosso *corpus*:

- 4. *Petróleo tipo Brent* fecha em alta com incertezas após morte do rei saudita
- 5. A prisão ocorreu em Sobradinho (DF), por volta das 20h45, após a equipe abordar um Ford Ka, no condomínio Digneia. Dentro do carro, havia uma garrucha calibre 22 e *três facas tipo peixeira*. O motorista do veículo foi preso e encaminhado à delegacia da área
- 6. *Extintor tipo 'ABC'* some das lojas
- 7. Carrefour adota *modelo de lojas tipo Express*
- 8. *Corpo tipo ampulheta* (ombros e quadris têm a mesma medida e cintura mais estreita).

O grupo 1 se caracteriza por apresentar a palavra *tipo* com significado próximo de seu primitivo valor de tipologia. Trata-se aqui de uma palavra que une outras palavras (nomes) e tem valor próximo de uma preposição.

Em todos os casos é possível retomar o sentido de *tipo* como *uma espécie de alguma coisa*. Esse uso da palavra parece ter sido cristalizado e se especializou para tratar de determinados assuntos, como subtipos de doenças, alimentos, entre outros, conforme exemplificamos anteriormente.

É um uso que se aproxima muito da função substantiva de *tipo*, sendo, portanto, considerado mais lexical e mais concreto. Em alguns casos, está muito próximo de formações [SN + do *tipo* + SN] e [SN + SAdj], como em:

Queijo *do tipo* frescal < Queijo *tipo* frescal < Queijo frescal

Assim, este uso parece passível de ser suprimido, conforme se deu na ocorrência em (1)d, a seguir:

'A cada ano, 1,4 milhão de pessoas contraem *hepatite tipo A*; 240 milhões vivem com a infecção crônica causada pela *hepatite tipo B* e, 200 milhões carregam vírus da *hepatite C*.'

Grupo 2: As ocorrências apresentam a palavra *tipo* também com função sintática próxima à de um conectivo. Sintaticamente, verificamos que o angulador *tipo* tem escopo diversificado:

1. Modificam substantivo:

"O sistema de eliminação, *tipo [big brother]*, é o que alimenta a sociedade, especialmente os jovens, levando a uma cultura de morte sem precedentes na história, porque é uma morte sem intenção de defesa e sim de autodestruição, com o uso indiscriminado de drogas, álcool e violência."

2. Modificam adjetivo:

"Apesar de tudo, eu gostei muito da performance final, quando eles vestiram o uniforme vermelho... Ficou "*tipo*" [emocionante] e Jane mandou muito bem nos vocais."

3. Modificam advérbio:

"Me dói muito dizer isso, *tipo* [*muito mesmo*], profundamente, mas acho que Liam, em partes, está certo."

4. Modificam oração:

"Minha sogra ri, diz que agente começa a discutir se desculpando, *tipo*: [*Amor, desculpa, mas blablablá, blablabá, blablablá*']"

5. Iniciam sentença: "[*Tipo o Joinville*]: Mariano Trípodi veste tricolor e também vai voltar à Série A"

Assim, podemos notar que a palavra *tipo* tem um comportamento sintático diferente das outras categorias sintáticas do PB.

Em termos semânticos, as principais funções que *tipo* assume, como angulador, são listadas a partir dos diferentes exemplos a seguir:

1. Abrem EMs de referência:

- (a) *Tipo cachorro-quente*, mãe e filho criam self-service de ovo de Páscoa a R\$ 5,00
- (b) *Tipo Tinder*, só que ao vivo: espaço promove encontro de casais no Planeta
- (c) *Tipo Game of Thrones*: os demitidos do programa do Faustão

As sentenças apresentadas em (1) indicam que a palavra *tipo* forma construções que criam EMs. Vejamos o exemplo (1)a:

Tipo cachorro-quente, mãe e filho criam self-service de ovo de Páscoa a R\$ 5,00

O aposto *Tipo cachorro-quente* atua como um construtor de EM, pois age como uma base alternativa, em relação ao espaço base, para o estabelecimento de referência. Ele introduz um espaço diferente do da base, que servirá de moldura referencial para a informação subsequente.

2. Promovem gradação de pertencimento de membros em uma mesma categoria com reenquadramento/ajuste de propriedades:

- (a) No Lellis, não existe "*tipo bacalhau*"

- (b) "A *top* é *tipo prodígio*: seu primeiro desfile foi aos 13 anos, quando se mudou de Barão de Antonina, no interior de São Paulo, para a capital."
- (c) Apesar de tudo, eu gostei muito da performance final, quando eles vestiram o uniforme vermelho... Ficou "*tipo*" emocionante e Jane mandou muito bem nos vocais.

As ocorrências apresentadas em (2) indicam que a palavra *tipo* promove ajuste em relação ao pertencimento de membros em uma mesma categoria ou ajuste de propriedades. Vejamos o exemplo (2)a:

No Lellis, não existe "*tipo bacalhau*".

A estrutura em tela apresenta *tipo* em função típica de angulador, ao promover reenquadramento categorial. O "*tipo bacalhau*" é popularmente chamado de bacalhau genérico e se refere a peixes que compartilham muitas propriedades com as espécies consideradas bacalhau "verdadeiro" ou "original", sendo estas provenientes do mar Atlântico. Os peixes "*tipo bacalhau*" são vendidos em mercados e restaurantes, com a vantagem de terem preços mais em conta, já que as espécies verdadeiras são caras para o consumidor brasileiro em geral.

No contexto dessa ocorrência, a estrutura foi empregada sem nenhum referente externo: a entidade de que se fala é de fato o "*tipo bacalhau*".

Retomemos a ocorrência (2)c apresentada no grupo 1, que também se trata de um bacalhau:

"No grupo de pescados, um dos mais procurados nesta época, foram pesquisados 27 tipos de peixes. O *bacalhau tipo Ling* é o quilo mais caro, sendo encontrado com preços que variam entre de R\$ 48,92 e R\$ 28,19."

Neste caso, trata-se de *um tipo de* bacalhau, que é o Ling. O *tipo* atua como um especificador, em uma relação de hiperônimo/hipônimo, indicando um membro de uma dada categoria. A ocorrência no grupo 2, diferentemente, indica que a palavra *tipo* se especializou para promover o reenquadramento da forma como o sujeito experienciador conceptualiza o(s) membro(s) de determinada categoria

3. Promovem recategorização:

- (a) *Cafeteira tipo MacGyver*, serve para fazer de Miojo a salsicha na hora do aperto

- (b) Max Weber ensina como fazer *make* e *cabelo tipo sereia* para o verão
- (c) Japão quer criar *uma força espacial de defesa, tipo Patrulha Científica*

Os casos em (3) ilustram o processo de mesclagem conceptual.

Observemos o exemplo em (3)b:

'Max Weber ensina como fazer *make* e *cabelo tipo sereia* para o verão'.

Nos termos da estrutura da TEM, de um lado, há a entidade mulher, com suas propriedades específicas e, do outro, há a entidade sereia, também com suas propriedades específicas. No espaço genérico, há um mapeamento entre os espaços input, conectando as propriedades da mulher e da sereia. No espaço mescla, são projetadas seletivamente a entidade mulher, a entidade sereia e algumas de suas propriedades, as quais são partilhadas. Como resultado, a mescla tem estrutura emergente própria, inexistente nos *inputs*. Dá origem, assim, à mulher-sereia ou, ao menos, conforme a imaginação dos interlocutores permitir, a uma mulher com cabelos longos, coloridos, molhados, ondulados, enfim, dotados de beleza, como se supõe ser o cabelo de uma sereia, ser mitológico.

4. Exemplificam:

- (a) Algumas pessoas acabam com uma *espécie de gatilho de raiva – tipo o do Hulk* – e vão aos extremos. Isso pode acabar afetando muito mais quem convive com o depressivo do que ele mesmo.
- (b) Flamengo quer mais dois reforços: *meia 'tipo alemão'* é prioridade.
- (c) “Atualmente com *bigode tipo Salvador Dalí*, o ator é considerado como um camaleão, por sempre mudar de estilo e look. (...)”

Dar exemplos exige que o falante estabeleça uma ligação mental com seu interlocutor, pois exige que haja um conhecimento prévio compartilhado. Ao mesmo tempo, é um ato que envolve ponto de vista, pois o exemplo será dado conforme a conceptualização do falante. Essa é mais uma função que a palavra *tipo* assume, a de exemplificar.

Nossa análise pretendeu provar que a palavra *tipo*, como um angulador do PB, ativa EMs e promove mesclagem conceptual, através de processos de recategorização do mundo.

Semanticamente, o grande diferencial entre os dois grupos propostos é a clareza do referente, já que em no grupo 1 o referente é dado, enquanto que no grupo 2 o referencial é instável.

As ocorrências apresentadas no grupo 2 ligam não só categorias nominais, mas também outras categorias sintáticas, como adjetivo, advérbios e orações podem também iniciar frases. Em seu funcionamento, são semelhantes a conjunções, estando ainda mais distantes da função substantiva.

Palavras finais

Nesta pesquisa, analisamos usos da palavra *tipo*, no contexto da comunicação *online*, sob os pressupostos da LC. Verificamos que tal palavra tem sofrido gramaticalização e ganhou novas funções gramaticais e novos significados, atuando como um angulador do PB.

As diferentes possibilidades de instanciação da palavra *tipo* em termos de função gramatical e significação que convivem no momento atual do PB, representam um caso de heterossemia, em que palavras provenientes de uma mesma origem deixam de compartilhar propriedades e mantêm sua base apenas historicamente.

Neste trabalho, enfatizamos a função de *tipo* como angulador, em que parece ter grande importância para a criação de novos significados. Este angulador veicula pontos de vista, que variam de acordo com os EMs suscitados pelo falante, ao criar frases. Os EMs têm como base os MCIs compartilhados pelos falantes de uma língua, baseados em sua experiência corporificada. A partir da mesclagem conceptual proposta pelo angulador, temos como resultado a analogia. E tudo isso se dá em situações contextuais específicas.

Verificamos também que a palavra *tipo*, com função conectiva e em um uso mais concreto, pode expressar relação de hiperonímia/hiponímia ou indicar determinadas propriedades de seu referente que, nestes casos é estável, o que torna tal uso de *tipo* diferente da função anguladora.

Tendo explorado trabalhos considerados pioneiros, fundamentais e diversificados sobre os anguladores, como Almeida (1995, 1998, 1999, 2005), Kay

(1997) e Lakoff (1972), acreditamos que este trabalho estabeleça um diálogo com tais obras, no sentido de enfatizar o estudo do angulador *tipo*, já que este estudo se deu de forma delineada, em termos de recorte linguístico, teórico e contextual, o que acreditamos ter sido o seu diferencial. Este trabalho retomou os estudos americanos pioneiros sobre o tema, mais especificamente sob o olhar da LC, e também trabalhos de grande importância sobre os anguladores, no âmbito do PB, de forma a aplicar tais conhecimentos sobre um dos anguladores – *tipo* – que tem se destacado e se popularizado no falar do brasileiro ao longo do tempo.

Esperamos, desta forma, ter contribuído para a descrição dos anguladores, a investigação dos novos usos que a palavra *tipo* tem ganhado após passar por processos de gramaticalização, a exploração de usos linguísticos em contextos de língua escrita mais próximos da modalidade oral na internet e, em uma escala maior, a descrição do PB.

Bibliografia

- Almeida, M. L. L. (1999). Processo de mesclagem em anguladores no português do Brasil. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, 3(1), 129-142.
- Almeida, M. L. L. (1998). Viver é uma forma de enferrujar: estudo de anguladores em semântica cognitiva. In A. Valente (org.), *Língua, linguística e literatura* (pp.253-260). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Almeida, M. L. L. (2005). A linguística sociocognitiva e os anguladores: uma nova perspectiva para fenômenos tidos como marginais. In C.C. Henriques & D. Simões (org.), *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino* (pp. 56-67). Rio de Janeiro: Ed. Europa.
- Almeida, M. L. L. (1995). Aqui e hoje. In J. Heye (org.), *Flores verbais: uma homenagem lingüística e literária para Eneida do Rego Monteiro Bomfim no seu 70º aniversário* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Ed 34.
- Bagno, M. (2013). *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*. [s.l.]: Parábola editorial.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Byee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castilho, A. T. de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Cunha, A. G. (1986). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. (Assist.): Cláudio Mello Sobrinho... [et. al.]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dancygier, B. & Sweetser, E. (orgs.) (2012). *Viewpoint in language: a multimodal perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental spaces – aspects of meaning construction in natural language*. New York: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: University Press.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2001). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books (a Member of the Perseus Books Group).
- Ferrari, L. (2010). Modelos de gramática em Linguística Cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição, 41*, 149-165.
- Ferrari, L. (2011). *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto.
- Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. M. Baird Ferreira & M. dos Anjos (coord.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, R. G. (2010). *A hipótese de corporificação da língua: o caso de cabeça*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Gonçalves, S. C. L.; Lima-Hernandes, M. C.; Casseb-Galvão, V. C.; & Carvalho, C. dos S. (2007). Tratado geral sobre gramaticalização. In S. C. L. Gonçalves; M. C. Lima-Hernandes & V. C. Casseb-Galvão (orgs), *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Kay, P. (1997). *Words and the grammar of contexto*. Stanford: CSLI Publications.
- Lakoff, G. (1972). Hedges: a study in meaning criteria and the logic fuzzy concepts. *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 183-228.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University Press.
- Lichtenberk, F. (1991). *Semantic Change and Heterosemy in Grammaticalization*. USA: Linguistic Society of America.
- Silva, E. P. (2015). *Internet tipo net: um estudo da palavra tipo com ênfase na função anguladora*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói.

De enseñar *lengua* a enseñar *la lengua*: la implantación del grado de Lengua y Literatura Catalanas en la Universidad Masaryk de Brno

Elga Cremades Cortiella
Masarykova univerzita

RESUMEN: Después de haber implantado los primeros cursos de catalán en 1998, y dado el éxito académico obtenido a lo largo de dieciocho años, la Universidad Masark de Brno inauguró, durante el curso 2015-2016, el primer grado universitario en Lengua y Literatura Catalanas de la República Checa. En este artículo presentamos cómo se ha gestado un plan de estudios dividido en tres áreas principales –aprendizaje de catalán, lingüística catalana y literatura catalana– y cómo se ha intentado enriquecer mediante la movilidad internacional, la oferta de prácticas profesionales y la oferta de iniciativas que, más allá del ámbito académico propiamente dicho, pretenden proporcionar espacios donde alumnado pueda encontrar contextos donde desarrollar –profesionalmente o a modo de entretenimiento– sus conocimientos sobre la lengua, la literatura y la cultura catalanas.

PALABRAS CLAVE: catalán; grado; experiencia; República Checa; universidad.

Introducción: la enseñanza del catalán en el exterior y la Universidad Masaryk de Brno

Como varios autores e instituciones han señalado, en la actualidad es posible estudiar catalán en casi 150 universidades de 31 países repartidos entre Europa, Asia, América del Norte, América del Sur y Australia, unas universidades que constituyen la conocida Red Universitaria de Estudios Catalanes en el Exterior. Aunque, todavía hoy, la oferta de estudios catalanes suele consistir en cursos de lengua y literatura catalanas integrados en estudios de romanística, de lingüística general o de otras literaturas, parece que hay cierta

tendencia a la consolidación de estos estudios dentro de los currículos universitarios. Así, hay tres universidades norteamericanas (una en Canadá, y dos en Estados Unidos) y varias universidades europeas (Reino Unido, Alemania, Polonia y Rumania) que ofrecen *minors* en estudios catalanes, y, durante el curso 2015-2016, se puso en marcha el primer grado universitario en Lengua y Literatura Catalanas que se imparte completamente fuera del dominio lingüístico (ciertamente, existe un grado en Tolosa, pero se imparte parcialmente en Perpiñán).

Este grado es, precisamente, el de la Universidad Masaryk de Brno. No es, a pesar de todo, la primera incorporación de estudios catalanes en este país: de hecho, la República Checa cuenta con una rica tradición en la enseñanza del catalán en el ámbito universitario. Así, la Universidad Carolina de Praga incorporó los estudios de catalán en 1993 gracias a un acuerdo con el Gobierno de Andorra, y actualmente se imparten cursos de lengua, literatura y cultura catalanas que reciben más de 170 estudiantes al año. Asimismo, la Universidad Palacký de Olomouc ha estado ofreciendo cursos de lengua catalana durante los últimos doce años.

Aun así, es en la Universitat Masaryk donde se inauguró, durante el curso 2015-2016, el primer grado en Lengua y Literatura Catalanas del país, que actualmente cuenta con más de 40 estudiantes inscritos.

Creada en el año 1919, la Universidad Masaryk es la segunda universidad de la República Checa en número de estudiantes, pues tiene unos 200 departamentos y más de 30.000 estudiantes. De estos, cerca de 7000 cursan estudios en la Facultad de Letras, donde se integra el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas, que es el departamento que acoge los estudios de catalán.

1. Enseñanza de catalán en la Universidad Masaryk: antecedentes

Más allá del grado que se ha implantado durante este curso, los estudios de lengua y literatura catalanas de la Universidad Masaryk presentan, al igual que los de las otras universidades de la República Checa, cierto recorrido. Así, se crearon en 1998 de la mano de David Utrera, y a partir del curso 2003-2004

pasaron a formar parte de la red de universidades que disfrutaban del apoyo económico del Institut Ramon Llull.

Desde su creación y hasta el curso 2014-2015, los cursos, que inicialmente eran de lengua, fueron despertando el interés del alumnado de las distintas facultades de la universidad (y especialmente de las otras filologías románicas), y crecieron tanto en número de matrícula como en variedad de oferta. Así, se llegaron a impartir, durante más de 10 años, hasta nueve asignaturas optativas de catalán integradas en los programas de grado de las distintas filologías románicas: Lengua catalana I, II, III; Literatura catalana I, II, III; Cultura y civilización, y Cinematografía catalana.

En consecuencia, cada año había más de 100 estudiantes en los cursos de catalán: en el curso 2010-2011, 120 estudiantes pasaron por dichos cursos; durante 2011-2012, fueron 111; en el curso 2012-2013, las asignaturas de catalán tuvieron 172 estudiantes, en el curso 2013-2014, 236, y en 2014-2015, 226.

Por otra parte, la Universidad Masaryk se fue consolidando como centro de estudios catalanes desde una perspectiva académica: entre 2012 y 2014 el profesorado inició una tarea de elaboración de materiales didácticos gracias al programa FIFA del Ministerio de Educación de la República Checa; paralelamente, se firmaron convenios Erasmus con universidades catalanas con el objetivo de fomentar el aprendizaje de catalán por parte del alumnado, y desde 2003 la Universidad Masaryk es la única sede del país donde se distribuyen los exámenes de certificación de catalán del Institut Ramon Llull.

Todo ello condujo a los responsables de los estudios a plantearse la posibilidad de abrir un grado entero en Lengua y Literatura Catalanas, y dicho grado se convirtió en una realidad en julio de 2015, cuando el gobierno checo acreditó el plan de estudios.

2. El grado de Lengua y Literatura Catalanas: organización de los estudios y oferta académica

Los estudios de lengua y literatura catalanas de la Universidad Masaryk se pueden cursar, actualmente, como materia principal o bien en combinación con otro grado, sea de otra lengua románica, sea de otra materia de la univer-

sidad. En cualquier caso, el alumnado debe superar un mínimo de 180 créditos entre materias obligatorias y materias optativas, divididas en tres cursos.

Tanto en el bloque de materias obligatorias como en el de optativas hay, al igual que en cualquier otro grado de romanística (y, de hecho, como en cualquier otra carrera de filología) algunas materias que no se corresponden exclusivamente con los estudios de catalán pero que sin embargo son necesarias para el desarrollo profesional en el ámbito de la lingüística, de la literatura o de la filología (como lingüística general o teoría de la literatura) o incluso en el mundo de las humanidades (como filosofía). Además, el alumnado debe escoger una segunda lengua románica (español, italiano, portugués, sardo o rumano), en la que tendrá que cursar asignaturas de lengua, literatura y cultura.

En cuanto a las asignaturas específicas de catalán, la oferta académica actual consta de 133 créditos ECTS (lo que implica unas 3325 horas de trabajo del estudiante), a las que hay que sumar los créditos correspondientes al trabajo de fin de grado y a la preparación del examen final de estudios.

Estos créditos se reparten tal y como mostramos en la tabla 1, a lo largo de los seis semestres de los que consta la titulación:

Tab. 1. Estructura de los créditos específicos de catalán

PLAN DE ESTUDIOS		
Asignaturas	Créditos	Tipo (O = obligatoria, B = optativa)
Primer semestre		
Seminario de lengua I	2	O
Historia de Cataluña I	2	O
Literatura catalana I	2	O
Ejercicios orales i de audición I	3	B
Ejercicios de lengua I	3	B
Ejercicios complementarios y de conversación I	2	B
Cultura catalana	4	B
Segundo semestre		
Seminario de Lengua II	4	O
Literatura catalana II	2	O
Historia de Cataluña II	4	O
Ejercicios orales y de audición II	3	B
Ejercicios de lengua II	4	B
Ejercicios complementarios de conversación II	2	B
Cinematografía catalana	2	B
Tercer semestre		
Seminario de lengua III	2	O
Cuestiones de gramática catalana I	2	O
Normativa gramatical catalana I	2	O
Literatura catalana III	2	O
Catalán práctico I	3	B
Ejercicios orales y de audición III	3	B
Ejercicios de lengua III	3	B
Traducción de textos literarios I	3	B
Cuarto semestre		
Seminario de lengua IV	4	O
Cuestiones de gramática catalana II	2	O
Literatura catalana IV	4	O
Fonética y fonología catalanas	3	O

Catalán práctico II	3	B
Ejercicios orales y de audición IV	3	B
Ejercicios de lengua IV	4	B
Modernismo catalán	2	B
Traducción de textos literarios II	3	B
Introducción a la historia de los Países Catalanes	4	B
Quinto semestre		
Seminario de lengua V	2	O
Normativa gramatical catalana II	2	O
Prosa catalana actual I	3	B
Dialectología catalana	2	B
Poesía catalana del s. XX	3	B
Catalán práctico III	3	B
Ejercicios de lengua V	4	B
Historia de la lengua catalana I	2	B
Trabajo con textos literarios catalanes	3	B
Sexto semestre		
Seminario de lengua VI	4	O
Normativa gramatical catalana III	3	O
Prosa catalana actual II	3	B
Catalán práctico IV	3	B
Historia de la lengua catalana II	3	B
Barcelona en la literatura catalana y española	2	B

De los 133 créditos mencionados, 48 corresponden a materias obligatorias y el resto son optativos, aunque todo el alumnado que quiera optar por el título de graduado en Lengua y Literatura Catalanas tiene que cursar tanto las materias obligatorias como las optativas.

La carrera, pues, ofrece contenidos relacionados tanto con la lengua y la literatura catalanas como con la historia y la cultura de los territorios de lengua catalana. En este sentido, a partir del segundo curso, cada semestre contiene básicamente cuatro tipos de materia: las dedicadas al aprendizaje del catalán propiamente dicho, las de lingüística catalana, las asignaturas de cultura catalana y las asignaturas relacionadas con la literatura catalana.

Probablemente, las materias de aprendizaje del catalán son las que constituyen la diferencia principal entre los estudios de lengua y literatura catalanas

de las universidades de dentro del dominio lingüístico y los estudios de catalán de la Universidad Masaryk. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el perfil del alumnado que accede a estos estudios no se puede comparar con el perfil del alumnado de los estudios de filología catalana de una universidad de dentro del dominio lingüístico.

Ciertamente, el perfil difiere con respecto al que se había encontrado tradicionalmente en las asignaturas de catalán ofertadas en el marco del lectorado, pero también difiere del perfil de alumnado de los grados de catalán impartidos dentro del dominio lingüístico.

En este sentido, no se requiere ningún grado de competencia comunicativa en catalán ni en ninguna lengua románica en el momento de acceder a los estudios, dado que las posibilidades de estudio de dicha lengua fuera del ámbito universitario son muy escasas. Y de hecho es por esta razón que, durante el primer año de estudios, la mayoría de los esfuerzos se centran en la enseñanza del catalán como lengua extranjera.

Entre estas materias se ofrecen, en primer lugar, los llamados *seminarios de lengua*, en los que se proporcionan las bases fundamentales para la adquisición de competencias comunicativas en catalán. Los seminarios se focalizan, sobre todo, en el aprendizaje de la gramática y del léxico, y se complementan con los *ejercicios orales y de audición* (en los que se trabaja sobre todo la comprensión oral), los *ejercicios complementarios de conversación* (focalizados en la expresión oral) y los *ejercicios de lengua* (centrados en la comprensión y la expresión escritas).

Mediante todo el conjunto de materias se pretende que el alumnado obtenga, en finalizar el grado, un nivel de competencia comunicativa correspondiente al C1-C2 del Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECR).

De todas formas, la existencia de esta clase de asignatura no implica que no se puedan cursar asignaturas de lingüística catalana propiamente dicha, aunque hay que adaptar los contenidos y buscar estrategias que permitan suplir, en cierto modo, la falta de intuición del alumnado en determinados aspectos de la lengua. Así, se dispone de seis asignaturas obligatorias y de ocho asignaturas optativas en las que se trabajan específicamente contenidos de lingüística catalana.

En cuanto a las asignaturas obligatorias, hay dos (Cuestiones de gramática catalana I y II) en las que se trabajan la sintaxis y la morfología. Además,

es obligatorio cursar Fonética y fonología catalanas, asignatura que pretende proporcionar un panorama del sistema fonológico del catalán e introducir los conceptos básicos de la fonética articuladora y acústica vinculadas a la lengua catalana. Además, hay tres asignaturas tituladas *Normativa gramatical catalana* en las que se intentan presentar, por un lado, conceptos teóricos relacionados con la estandarización de las lenguas y la configuración de la normativa catalana, y por el otro, cuestiones prácticas de corrección de textos (convenciones ortográficas y ortotipográficas, cuestiones conflictivas de morfosintaxis, precisión léxica, recomendaciones de estilo, etc.).

En relación con las optativas, se trabajan cuestiones de lingüística en las asignaturas tituladas Catalán práctico (I, II, III), Dialectología catalana, Historia de la lengua catalana (I, II) y Traducción de textos (I, II). Las asignaturas de catalán práctico (a pesar de la confusión a la que puede llevar el nombre) pretenden proporcionar, sobre todo, contenidos de sociolingüística catalana (que se explora tanto desde la perspectiva de la sociolingüística de la variación como desde el punto de vista de la sociología del lenguaje), mientras que Dialectología catalana se centra en la variación geográfica e Historia de la lengua, en la variación diacrónica. Por otra parte, Traducción de textos pretende proporcionar las bases teóricas y prácticas para traducir textos literarios del catalán al checo.

Además de las materias de lengua catalana y de lingüística, los estudios ofrecen un bloque de asignaturas de cultura catalana. Estas asignaturas son fruto, como las del primer bloque, del perfil del alumnado: puesto que no se piden conocimientos específicos de historia o de cultura catalanas al iniciar los estudios (más allá de datos básicos que no son comparables al bagaje histórico y cultural que deben tener los estudiantes que han cursado el bachillerato dentro del dominio lingüístico), había que incluir dichos contenidos en el plan de estudios. Excepto Introducción a la historia de los Países Catalanes, dichas asignaturas (como Historia, Cultura cinematográfica o Cultura) se introducen durante el primer año, de modo que, además de adquirir una competencia comunicativa básica, los alumnos de primero pueden adquirir una base cultural inicial para comprender tanto la actualidad catalana como los distintos movimientos literarios y sociales que se estudiarán en otras materias específicas (de literatura y de lingüística).

Finalmente, los estudiantes del grado de Lengua y Literatura Catalanas de la Universidad Masaryk, como cualquier otro estudiante de lengua y lite-

ratura catalanas, debe obtener un conocimiento más o menos profundo de la literatura catalana: por un lado, debe cursar las materias obligatorias Literatura catalana I, II, III y IV; y, por el otro, las optativas Prosa catalana actual I y II, Poesía catalana del s. XX, Modernismo catalán, Barcelona en la literatura catalana y española y Trabajo con textos catalanes. Las literaturas I-IV, que son las obligatorias, pretenden proporcionar (después de un primer semestre introductorio) una panorámica de la literatura catalana desde sus orígenes hasta el siglo XX. Así, se repasan los textos medievales más relevantes (algunos de ellos en la versión checa), se hace una incursión en la literatura de los siglos XVI-XVIII, se trabajan con detenimiento los siglos XIX y XX, y se hace una exposición de la situación actual de la literatura catalana. Además, dada la importancia del modernismo, y de otros movimientos del siglo XX, se han dispuesto algunas asignaturas optativas que deben permitir trabajarlos con más detenimiento. Por otro lado, la asignatura Trabajo con textos catalanes es una introducción al análisis de textos y a la crítica textual.

Mediante todas estas materias se persigue, en definitiva, que el alumnado adquiera conocimientos suficientes para poder continuar los estudios en lengua y literatura catalanas en una universidad que ofrezca posgrados y másters en este campo, o bien que pueda ejercer tareas profesionales vinculadas, sobre todo, a la enseñanza del catalán como lengua extranjera, al turismo, a la gestión cultural, a la traducción catalán-checo o a la comunicación en lengua catalana.

3. Actividades culturales, movilidad internacional y prácticas de empresa

A parte de los 133 créditos que constituyen la oferta académica propiamente dicha, los estudios de Lengua y Literatura Catalanas de la Universidad Masaryk intentan fomentar el aprendizaje activo del alumnado mediante un conjunto de iniciativas que van más allá del ámbito académico.

Una muestra de estas iniciativas la encontramos en los “encuentros informales” de alumnado y profesorado que se suelen realizar para celebrar momentos clave del curso académico (por ejemplo, inicio o final de semestre), además de fechas importantes en el calendario festivo catalán (como Sant Jordi). Estos encuentros, además de promover la conversación en ca-

talán y trabajar el léxico, por ejemplo, sirven para dar a conocer, de forma entretenida, curiosidades relativas a la cultura catalana. Por ejemplo, se ponen canciones en catalán que el alumnado debe escuchar, se hacen concursos (repaso de léxico general, de cuestiones culturales, de literatura, etc.), se puede pedir a ciertos alumnos que preparen exposiciones sobre un tema concreto o se llevan a cabo actividades lúdicas, como puede ser el *cagatió*. Además, dichos encuentros suelen tener lugar en un bar o una cafetería, de modo que catalanohablantes residentes a Brno que no están vinculados a la universidad pueden participar y ayudar al alumnado en la adquisición de su competencia comunicativa.

Del mismo modo, se prevén actividades extraacadémicas, que pueden ir desde un intercambio con estudiantes de catalán de la Universidad de Viena hasta conferencias o un ciclo de cine catalán abiertos al público general.

Sin embargo, como hemos dicho, el elemento central de los estudios no debe de ser el aprendizaje descontextualizado del catalán, sino la adquisición de competencias para desarrollarse profesionalmente en el mundo de la lengua y la literatura catalanas. Por esta razón, a partir del segundo semestre del curso 2015-2016, los estudiantes de catalán de Brno han podido solicitar, a través del programa de prácticas Erasmus+, una estancia de tres meses en la Delegación de la Generalitat en Viena (que constituye la representación de la Generalitat de Cataluña en Austria, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia, Hungría y la República Checa). Durante esta estancia, deben realizar tareas de traducción, de comunicación y de gestión cultural en lengua catalana.

Paralelamente, se intenta promover la movilidad internacional, por lo que, a los convenios Erasmus ya existentes con la Universidad de Vic o la Universidad Autònoma de Barcelona, se han abierto convenios con otras universidades, como la Universidad Rovira i Virgili, que deberán permitir tanto el desplazamiento del alumnado como del profesorado y que fomentarán el intercambio de experiencias entre la Universidad Masaryk y otras universidades catalanas.

Conclusiones y perspectivas de futuro

La implantación de un grado universitario en Lengua y Literatura Catalanas en la Universidad Masaryk de Brno constituye una muestra del grado de con-

solidación que los estudios catalans han adquirido, en los últimos años, en los currículos de las distintas universidades del mundo. Mediante estos estudios no se fomenta solamente la difusión de la cultura y de la literatura catalanas, sino que se quiere conseguir formar profesionales preparados para desarrollar tareas profesionales de enseñanza, comunicación e investigación en esta lengua y sobre esta lengua. Es un paso más, pues, hacia la internacionalización que seguro que se enriquecerán con el aumento de las miradas exteriores.

Bibliografía

- Bosch, A. (2015). L'IRL i la Xarxa Universitària d'Estudis Catalans a l'Exterior, *ElPuntAvui*.
- Institut Ramon Llull (IRL). Aprender català al món. [recurso electrónico]. http://oficinavirtual.llull.cat/mapa/index_full.php?l=cat [Consulta: 8 de abril de 2016].
- Prats, M. À. (2006). La projecció exterior de la llengua catalana. In Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 383-388). Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Jané.
- Universitat Masaryk. «Faculty of Arts: Faculty Profile» [recurso electrónico]. www.phil.muni.cz/wff/home/pracoviste [Consulta: 8 abril 2016].
- Utrera, D. (2012). Estudis catalans a la Universitat Masaryk de Brno [pòster presentado en las XXVI Jornades Internacionals per a Professors de Català].

Usos e funções do infinitivo no teatro de Gil Vicente

Giovanna Ike Coan
Universidade de São Paulo

RESUMO: Este trabalho investiga usos e funções do infinitivo impessoal enquanto fenômeno comum às falas de diversas personagens-tipo do teatro de Gil Vicente. Considera-se que, por meio das obras vicentinas, é possível fazer um retrato da língua portuguesa da primeira metade do século XVI. Partindo das características do infinitivo impessoal, como não ter marcação de tempo, modo e pessoa e apresentar o processo verbal em potência, a análise dos dados revela o uso da forma em dois tipos de casos: (i) sem tom de comando, em contextos que denotam ações rotineiras, habituais e reiteradas na vida das personagens; e (ii) com tom de comando, quando o infinitivo impessoal apresenta valor de imperativo e é proferido em situações que exigem ações e reações imediatas e pontuais das personagens.

PALAVRAS-CHAVE: Gil Vicente; imperativo; infinitivo impessoal; língua portuguesa; teatro.

Introdução

Gil Vicente (1465-1537) é um dos grandes nomes do teatro ibérico. Sua obra reflete aspectos socioculturais de Portugal num contexto histórico marcado, por um lado, pela expansão ultramarina, e, por outro, pelo estreito relacionamento com a vizinha Coroa de Castela (Espanha)¹. O teatro vicentino também contribui para o estudo diacrônico da língua portuguesa, pois destaca, através

¹Gil Vicente era um escritor bilíngue, utilizando, ao mesmo tempo, o português e o castelhano. Na história da cultura portuguesa, o bilinguismo prevaleceu de meados do século XV a meados do XVII, período em que se estabeleceu uma espécie de simbiose cultural entre Portugal e Espanha, sobretudo por conta das alianças matrimoniais entre as famílias reinantes (Teyssier, 1982; Berardinelli, 2012). As peças de Gil Vicente foram escritas e representadas entre 1502 e 1536 para as festas da corte de D. Manuel I e de D. João III, ambos casados com esposas castelhanas.

da fala das personagens, a situação de bilinguismo com o castelhano e os diferentes registros do português verificados na sociedade de então; segundo Paul Teyssier, “é sem dúvida o documento linguístico mais rico e mais variado de todos os que nos deixou o Portugal do século XVI” (2005, p. 15).

De fato, as personagens de Gil Vicente têm a língua como um dos principais elementos de sua composição como *tipos*, isto é, como seres que encarnam traços coletivos de um grupo social: frades, fidalgos, lavradores, criados, alcoviteiras, moças, judeus, negros, entre outros, se definem em grande parte por seus falares – caracterizados nos níveis lexical, morfossintático ou prosódico. Logo, tais falares são um sinal indicativo que opõe uma personagem às outras e permite seu reconhecimento imediato, assim como o fazem as vestimentas (Teyssier, 1982, 2005; Saraiva, 1971).

Pode-se tomar como exemplo a fala do Negro na peça *Frágua d'Amor* (1524), cuja particularidade linguística se manifesta no uso irrestrito do infinitivo impessoal, que assinala a ausência da concordância verbal e tem pronúncia peculiar, com a queda do *-r* final, conforme ilustram os versos abaixo²:

- (1) Poro que **puruguntá** bos Esso? [FRA 251]
- (2) A mi **cuidá** que doromia
quando ma foram **cassá**; [FRA 274-275]
- (3) Quem te **manda** a vós **fala**? [FRA 422]
- (4) Quando boso água **querê**,
logo a mi bai **trazê**, [FRA 288]

No entanto, a leitura atenta das peças vicentinas revela que o emprego de verbos no infinitivo impessoal é um fenômeno recorrente nas “bocas” de personagens diversas, em diferentes contextos, e não se limita, portanto, aos usos específicos da “língua dos negros”, como vemos nos dados a seguir³:

²Ao final de cada item, inserimos, entre colchetes, a sigla do título da peça e o número do(s) verso(s) copiado(s) do texto original.

³As peças aqui analisadas são referidas pelas seguintes siglas: *Auto da Índia* (IND); *Velho da Horta* (VDH); *Quem tem farelos?* (QTF); *Farsa de Inês Pereira* (FIN); *Frágua d'Amor* (FRA).

- (5) **Ir** a miúde ao espelho,
e **poer** do branco e do vermelho,
e outras cousas que eu sei:
pentear, curar de mi [QTF 491-494]
- (6) Isso é por me deter:
ora tomaí, **acabar**. [VDH 237-238]
- (7) **Andar** embora. [IND 122]

Por não apresentar flexão de tempo e modo e não se referir a uma pessoa gramatical, o infinitivo impessoal exprime a ideia da ação em si, “não havendo lugar para pôr em evidência a personalidade” (Said Ali, 1931, p. 147) – o que parece coadunar com o fato de as personagens-tipo carregarem em si traços generalizantes e impessoais, seguindo a visão de mundo medieval (Huizinga, 2010) e distanciando-se dos heróis individuais⁴.

Diante disso, neste trabalho analisamos usos e funções do infinitivo impessoal identificados – e compartilhados – nas falas de diferentes personagens do teatro de Gil Vicente⁵, a partir de um *corpus* formado pelas seguintes farsas: *Auto da Índia* (1509); *Velho da Horta* (1512); *Quem tem farelos?* (1515); *Farsa de Inês Pereira* (1523); *Frágua d’Amor* (1524)⁶. A opção pelo gênero teatral da farsa justifica-se por sua comicidade, que, ao mesmo tempo, apresenta e escarnece situações, costumes, tipos e linguagem populares (Saraiva, 1970; Spina, 1971).

O infinitivo impessoal será examinado em contexto de verbo simples – isto é, não inserido em locuções ou perífrases verbais – e não precedido de preposição. Os resultados serão interpretados sob um enfoque semântico-pragmático, em diálogo com a morfossintaxe, no qual ainda levamos em conta as obras e sua relação com o autor e o contexto sócio-histórico.

⁴Logo, na mentalidade da Idade Média, “busca-se em tudo o impessoal. Tudo pode ter valor de modelo, exemplo, norma. A falta de interesse na individualidade, até certo ponto proposital, é mais o resultado do hábito mental universalista que tudo domina do que a consequência de um reduzido grau de desenvolvimento mental” (Huizinga, 2010, p. 354-355).

⁵Uma vez que o objeto da pesquisa são os usos e as funções do infinitivo impessoal *compartilhados* por diversas personagens, não enfocamos as particularidades de seu emprego no falar característico (e singular) dos negros. Sobre esse tema, consultar Teyssier (2005) e Silva (2003).

⁶Consultamos tais obras na edição dos *Autos* de Gil Vicente organizada e apresentada por Cleonice Berardinelli, em 2012.

1. Características do infinitivo impessoal

O infinitivo impessoal, ou não-flexionado, exprime a ação em geral, o ato em si, a ideia da ação, ou o processo verbal em potência, já que não tem flexão de tempo e de modo; aproxima-se, assim, do substantivo – por exemplo, “*estudar = o estudo*” (Cunha & Cintra, 2008; Said Ali, 2008). É denominado “impessoal” porque não se refere a nenhum sujeito, a nenhuma pessoa gramatical, enunciando a ação de uma maneira inteiramente geral e indeterminada – como em “*Querer é poder*”, “*Trabalhar é útil para o corpo e para o espírito*” (Maurer Jr., 1968) –, e diferindo-se, pois, do infinitivo flexionado, usado sempre que se torna necessário destacar o agente e quando o autor intencionalmente põe em relevo a pessoa a que o verbo se refere (Said Ali, 2008).

Além disso, o infinitivo impessoal pode ter função de imperativo, na enunciação de comando ou proibição – por exemplo, “*Marchar!*” “*Não fumar*” (Cunha & Cintra, 2008). Segundo Maurer Jr. (1968, p. 143), nesse caso, o infinitivo não passa de uma frase nominal empregada em expressões exclamativas, “à semelhança do que acontece com numerosos outros substantivos, adjetivos, advérbios, interjeições e locuções diversas”, utilizados com valor de imperativo – por exemplo, “*Cuidado!*”, “*Coragem!*”, “*Devagar!*”, “*Para frente!*”, “*Partir!*”.

Vejamos, no próximo tópico, como o infinitivo impessoal aparece nas falas das personagens vicentinas.

2. Usos e funções do infinitivo impessoal nas farsas de Gil Vicente

2.1. O infinitivo e a rotina

Nas farsas de Gil Vicente, é frequente o infinitivo impessoal compor “listas” de verbos que denotam ações rotineiras na vida das personagens. O caso a seguir é uma cena da peça *Quem tem farelos?*, na qual Apariço e Ordonho, criados de dois escudeiros, conversam sobre seus amos:

(8) Ortonho *Quién es tu amo? i dí, hermano!*

Apariço É o demo que me tome:
morremos ambos de fome
e de lazeira todo ano.

[...]

Ortonho De qué sirve?

Apariço De sandeu.

Pentear e jejuar,
todo dia sem comer,
cantar e sempre **tanger,**
sospirar e **bocejar:**
sempre anda falando só,
faz ãas trovas tão frias,
tão sem graça, tão vazias,
que é cousa pera haver dó. [QTF 10-26]

O amo de Apariço, Aires Rosado, é descrito como “sandeu”, no sentido de tolo, néscio, já que vive das atividades de “pentear e jejuar”, “cantar”, “tanger”, “sospirar e bocijar”. Escudeiro e criado passam fome, mas isso não parece abalar o primeiro, que gasta seu tempo se dedicando às artes da poesia e da música, ou seja, habitando um mundo de fantasia, de imaginação, distante da realidade sensível – ao que se soma o deboche que o criado também faz da qualidade de suas trovas. O emprego de verbos no infinitivo impessoal salienta o caráter habitual dos atos de Aires, pois indica a ideia de ações que se atualizam reiteradamente no cotidiano daquela casa. Nos versos, a presença das expressões adverbiais de tempo “todo dia” e “sempre” reforça essa interpretação. Ademais, é possível correlacionar a ausência de marcação de tempo e de pessoa do infinitivo com a “sandice” do amo, que parece sobreviver no plano “abstrato” – não se alimenta, fala sozinho, vive das ideias e dos sonhos – e não no “concreto”, onde se encontra seu criado.

A produção artística do escudeiro Aires Rosado tem inspiração na moça Isabel, alvo de seus poemas e serenatas. Isabel mora com a mãe (Velha), que desaprova o fato de a filha receber tais galanteios e lhe deseja, em contrapartida, uma vida de dedicação ao trabalho. Isso pode ser observado no diálogo abaixo:

- (9) Isabel Isso não é pera mi.
 Velha E pois quê?
 Isabel Eu vo-lo direi.
Ir a miúde ao espelho,
 e **poer** do branco e do vermelho,
 e outras cousas que eu sei:
pentear, **curar** de mi
 e **poer** a ceja em direito⁷;
 e **morder** por meu proveito
 estes beicinhos assi.
Ensinar-me a passear,
 pera quando for casada
 não digam que fui criada
 em cima d'algum tear:
saber sentir um recado,
 e responder emproviso
 e **saber** fingir um riso
 falso e bem dissimulado.
- [...]
 Velha E **o lavarar**, Isabel?
 Isabel Faz a moça mui mal feita,
 corcovada, contrafeita,
 de feição de meo anel;
- [...]
 Velha Enjeitas tu **o fiar**?
 Isabel Que não hei de fiar, não!
 Eu sou filha de moleira?
 Em roca me falais vós? [QTF 488-505]

No excerto, Isabel descreve o estilo de vida que quer para si, isto é, uma rotina ideal só de cuidados com aparência e comportamento, visando à corte amorosa. Apresentando processos verbais em potência, o elenco de infinitivos impessoais evidencia o plano do desejo, do irreal, da fantasia a que a moça aspira para um tempo indeterminado, mas que não podia realizar naquele momento por censura da mãe. Esta, por sua vez, questiona à filha o lugar em que os trabalhos manuais ocupariam nessa “outra realidade”: “E *o lavarar*, Isabel?”, “Enjeitas tu *o fiar*?”, ao que Isabel responde pertencerem ao domínio (e ao dia a dia) da “moça mui mal feita, corcovada, contrafeita” – tudo o que ela não queria ser.

⁷Ajeitar a sobrancelha.

A substantivação dos verbos nas falas da Velha, explicitada pela presença do artigo definido, denota o sentido de trabalho contínuo, habitual, que se seguiria ao longo de toda a vida da mulher, de modo a haver foco no processo e não no produto. Dessa forma, “o lavar” e “o fiar” eram atributos da condição feminina em Portugal do século XVI – portanto, distintivos desse grupo social (*tipo*). De fato, conforme argumenta Spina (1971), um dos méritos do realismo descritivo de Gil Vicente está em registrar os fatos da vida caseira e o retrato vivo da sociedade portuguesa de então em todos os recantos.

Os infinitivos substantivados são recorrentes nas obras vicentinas, apondo ações conduzidas (ou que se pretendem conduzir) rotineiramente pelas personagens. O determinante que precede o verbo pode ser tanto um artigo quanto um pronome possessivo ou demonstrativo, como mostram os seguintes exemplos:

- (10) Inês Juro em todo meu sentido
que, se solteira me vejo,
assi como eu desejo,
que eu saiba escolher marido,
à boa fé, sem mal’engano,
pacífico todo o ano,
que ande a **meu mandar**... [FIN 882-888]
- (11) Alcaide Levantai-vos d’i, senhora;
dai ò demo **esse rezar**:
quem vos fez tão rezadora? [VDH 688-690]
- (12) Ama Que foi do **vosso passear**,
com luar e sem luar,
toda a noite nesta rua? [IND 228-230]

Em (10), a imagem tradicional de mulher submissa e afeita às ordens dos pais ou do esposo é confrontada por uma representação de mulher que escolhe, por si só, o homem com quem quer se casar e, mais do que isso, que se assume no comando da relação, controlando o parceiro e dando-lhe ordens: “que ande *a meu mandar*”. A rotina (ou *modus operandi*) imposta por Inês Pereira a seu marido, e que ela deseja se perpetuar durante todo o casamento – haja vista o uso do infinitivo e o desfecho da história⁸ –, revela como a personagem se

⁸Uma vez que a *Farsa de Inês Pereira* é construída a partir do argumento “Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube”, a cena final da peça traz Inês sendo carregada nas costas do marido, o tolo Pero Marques, que, obedecendo a uma ordem da esposa e sem se dar conta, a leva ao encontro de seu amante, o Ermitão.

destaca dentro da galeria de *tipos* vicentinos, sobretudo dos femininos. Além de tal atitude “contestatária” frente ao matrimônio, Inês se distingue por ser emancipada e saber ler e escrever, fatores que a podem colocar no posto de “heroína individualizada” (Teyssier, 1982).

Já na fala em (11), o Alcaide se dirige a Branca Gil, a alcoviteira de *Velho da Horta* que extorque arditamente o dinheiro do personagem título ao fazê-lo acreditar que lhe ajudaria a conquistar o coração da jovem por quem se apaixonara. Contudo, o Velho não era a única vítima de golpe tramado pela alcoviteira, pois esta tinha reincidência no crime – fato que a leva a ser presa pelo Alcaide, acompanhado de quatro beaguins, na cena em questão. Ao ver os oficiais se aproximando, Branca Gil começa a rezar, mas o Alcaide está ciente de que a golpista fingia ao tentar captar sua benevolência com as orações. Nesse sentido, o sintagma “esse rezar” exprime tom irônico, sobretudo por estar ligado à pergunta feita no verso seguinte, “quem vos fez tão rezadora?”, com a qual compõe uma rima derivativa⁹ (“esse *rezar*”/“*rezadora*”). Logo, está em jogo a percepção que o Alcaide tinha do caráter habitual da ação expressa pelo infinitivo substantivado “esse *rezar*” e pelo sufixo *-dora* em “*rezadora*”, em contraste com a real imagem que tinha da alcoviteira uma criminosa que estava (ou fingia estar) rezando apenas naquele momento, com o intuito único de se livrar da lei. E, não caindo na armadilha de Branca Gil, o oficial condena ao “demo” suas falsas orações.

Por fim, no exemplo em (12), a Ama do *Auto da Índia* pergunta a um de seus amantes como fora o “vosso passear” (= vosso *passeio*), ressaltando a constituição reiterativa da atividade ao descrever que ela se dava “com luar ou sem luar,/toda a noite nesta rua”. Durante os anos em que se vê na ausência do marido, que partira em viagem para a Índia, a Ama convive com sua criada (Moça) e mantém dois amantes, que se revezam para encontrá-la. Quando o retorno do marido é anunciado, a mulher entra em estado de cólera e ordena à empregada que quebre os objetos da casa, desfaça a cama e apague o fogo. O diálogo abaixo pertence a essa cena:

⁹A rima derivativa é um artifício que consiste em fazer alternar na rima palavras com a mesma raiz, como as que se distinguem por sufixos ou desinências diferentes (Teyssier, 2005, p. 560).

- (13) Moça (à parte) De mercês está minha ama;
desfeitos estão os tratos.
Ama Por que não matas o fogo?
Moça (à parte) **Raivar**, que este é outro jogo. [IND 404-407]

A criada não obedece à Ama; pelo contrário, debocha de sua reação em comentário feito à parte. A fala “*Raivar*, que este é outro jogo” revela que a Moça sabia que a cólera de sua patroa não surtiria efeito, não daria em nada, pois, com a chegada do marido, a esposa fingiria ter sentido saudades, juraria ter se mantido fiel a ele e, por fim, o trataria com muito carinho, como se nada tivesse ocorrido – o que, de fato, se dá no prosseguimento da peça. O uso do infinitivo impessoal “*Raivar*”, nesse caso, explícita, por um lado, que o processo verbal está apenas em potência, ou seja, não se concretiza em atos reais direcionados ao alvo da ira (o marido), e, por outro, que tal alteração súbita de humor, seguida de sua “neutralização”, é habitual ao comportamento da Ama – que, ironicamente, se chama *Constança*¹⁰.

2.2. O infinitivo e o comando

O exame das farsas de Gil Vicente também traz à tona casos em que o infinitivo impessoal apresenta valor de imperativo, na expressão de comandos de uma personagem a outra.

Comandos correspondem a enunciados performativos, isto é, não consistem, ou não consistem apenas, em *dizer* algo, mas em *fazer* algo, de modo que não há possibilidade de se realizar as ações senão as enunciando (Austin, 1990). Austin propõe que, quando se diz alguma coisa, realizam-se três tipos de atos: o ato locucionário – o ato *de* dizer algo; o ato ilocucionário – o ato efetuado *ao* dizer algo, por exemplo, informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se etc.; e o ato perlocucionário – o ato efetuado *por* dizer algo, por exemplo, convencer, persuadir, impedir, surpreender, confundir, etc.

Essa proposta é sistematizada e aprofundada por Searle (2002), que estabelece a categoria dos atos ilocucionários diretivos, na qual se incluem as expressões imperativas. Tais atos representam tentativas do falante de levar o ouvinte a fazer uma ação futura, podendo ser “tentativas muito tímidas, como

¹⁰Conforme pode ser lido no verso 237 da peça. Berardinelli (2012) também considera tal nome como ironicamente escolhido por Gil Vicente.

Aparição escarnece a postura do escudeiro quando este determina “sus, cear!”, pois, conforme vimos anteriormente, a rotina dos dois era passar fome e o amo, por viver num mundo de fantasia, pouco se importava com a escassez de alimento na casa. Por esse contexto, vemos que o comando para que o criado servisse a refeição (inexistente) depressa lhe soava como mais um indício da sandice de seu patrão.

A interjeição “sus” também acompanha o imperativo expresso com o verbo “andar”, muito frequente nas peças vicentinas:

- (16) Beleguim Vinde, da parte d’El-Rei.
 Branca Muita vida seja a sua.
 Não me leveis pola rua;
 leixai-me vós qu’eu m’irei.
 Beleguim **Sus, andar!** [VDH 693-697]

Esse trecho é continuação da cena da prisão de Branca Gil, retratada em (11). Devido às delongas que a alcoviteira provocava na execução da captura pelos oficiais (Alcaide e quatro beleguins), sobretudo por seu falso “rezar”, o Beleguim ordena-lhe “Sus, andar!”. Tal ato diretivo tem o sentido tanto de fazer com que Branca Gil se movimente, isto é, siga os passos dos oficiais que a retiravam do local – conforme a aceção primeira do verbo “andar” –, quanto de fazer com que a mulher pare de embarçar a situação e se decida a cooperar com eles, possibilitando agilizar o processo. Vale ainda salientar que a forma “Sus, andar!” é composta por múltiplas exclamações (Maurer Jr., 1968).

A intensidade e a sensação de imediatez do imperativo “andar” são evidentes em passagens do *Auto da Índia* nas quais a Ama se dirige a seu amante castelhano:

- (17) Castelhana *Reísvos del mal que padezco,
 reísvos de mi desconcierto,
 reísvos que tenéis por cierto
 que miraros nos merezco.*
 Ama **Andar embora.** [IND 118-122]
- (18) Castelhana *Ábrame vuesa merced
 que estoy aqui à la verguenza.
 Esto úsase en Siguenza:
 pues prometéis, mantened.*
 [...] **Andar, muitieramá!** [IND 251-259]

Em (17), a Ama, lisonjeada diante do excesso de galanteios do Castelhana, profere o enunciado “Andar embora”, cuja força ilocucionária parece se aproximar mais do pedido do que da ordem. De fato, uma vez que a palavra “embora” – em seu sentido primitivo de “em boa hora” – era muito usual no período, a expressão “Andar embora” se empregava como fórmula de cortesia para despedidas, podendo ser vertida em “Ide em boa hora” ou “Até a próxima” (Teyssier, 2005).

Entretanto, em (18), a situação é outra: enquanto o Castelhana bate à janela do quarto da Ama para que esta cumpra a promessa do encontro amoroso, ela já está nos braços de seu outro amante, Lemos. Assim, a mulher dá ao Castelhana o comando “Andar, muitieramá!”, exigindo-lhe que partisse do local imediatamente, numa reação impetuosa. Em oposição ao “embora”, a expressão “muitieramá” era empregada na linguagem popular com o sentido de “em má hora/ em hora má”, ou seja, “em hora muito má”¹¹, que, no caso em questão, traduz-se em “momento muito inapropriado”.

As expressões “embora” e “maora” – e, conseqüentemente, “muitieramá” – nasceram de antigas crenças astrológicas: “em certas horas a conjunção dos astros traz consigo o êxito e a felicidade, em outras o insucesso e a infelicidade” (Teyssier, 2005, p. 622). A atmosfera mística que perpassava os costumes e o falar do povo português no século XVI, aliada à tradição clássica, propiciou a Gil Vicente criar a *Frágua d’Amor*, peça na qual uma forja simbólica dirigida por Cupido é visitada por aqueles que desejam se transformar em outras pessoas.

Um dos clientes que procuram a *Frágua* é um frade fugitivo que se recusa a voltar ao convento e quer ser transformado em leigo. Na verdade, a personagem quer ajuda para voltar a ser leigo, uma vez que se “fez” religioso por conselho de um amigo, no episódio descrito abaixo:

¹¹Segundo Teyssier (2005), a partir do vocábulo “maora” (“em má hora”), surgiram as formas “eramá, ieramá, aramá e earamá”, por desnasalização da preposição “em” (*e ora má) e mudança de timbre do “o” átono em contato com o “r”.

- (19) Frade Senhores, fui carpinteiro
 da Ribeira de Lisboa,
 e muito boa pessoa,
 e de mero malhadeiro
 me fui fazer de coroa.
- [...]
- Conselhou-me um meu amigo
 que fosse frade, e fi-lo assi,
 de Rui Pires, Frei Rodrigo.
- Ex-me frade: andar embora.** [FRA 562-572]

A fala “Ex-me frade: andar embora” soa como um passe de mágica. Em questão de um instante, um leigo virou frade. O imperativo “andar embora”, referindo-se à própria pessoa que exprime o enunciado, pode indicar a fórmula de cortesia corrente para despedidas, mas ainda pode sugerir que, a partir daquele momento, ao “novo homem” caberia seguir seu rumo no mundo, para onde quer que os caminhos o levassem – retomando a noção de que o infinitivo impessoal traz em si o processo verbal em potência. É irônico que, posteriormente, o frade tenha buscado a *Frágua* para a reversão do processo, pois, como mostra o episódio acima, o homem já detinha, “em suas mãos”, o “poder” para mudar seu estado ou condição social, não sendo necessária nenhuma intervenção divina.

Outro ser místico, o “demo”, é evocado no próximo diálogo, entre o Velho da Horta e sua esposa (Mulher), em que esta zomba do marido por ele estar apaixonado por uma jovem. No trecho também encontramos outros exemplos de uso do infinitivo impessoal com valor de imperativo:

- (20) Mulher Mas que vos tome inda o demo,
 se vos já não tem tomado.
- Velho Dona torta,
 acertar por essa porta,
 velha mal aventurada,
 sair maora da horta! [VDH 358-363]

O Velho utiliza o vocativo “Dona torta” para se dirigir à esposa, querendo dizer “mulher mal intencionada” (Berardinelli, 2012). Em seguida, vocifera uma “lista” de verbos no infinitivo, que difere dos casos analisados no tópico 3.1 por serem expressos em tom de comando: “acertar por essa porta”, “sair maora da horta!”. Mais do que ordens visando ao afastamento (ou sumiço)

imediatamente da mulher da cena, o encadeamento das construções infinitivas ecoa a tradição oral das pragas, injúrias, imprecações e disparates, tão comuns no repertório popular do período e nos textos vicentinos (Teyssier, 2005). Ressoa ainda as “fórmulas cabalísticas”, ligadas ao misticismo pagão, como a proferida pela Feiticeira do *Auto das Fadas*, ao mexer em seu caldeirão:

- (21) **Alguidar, alguidar,**
 que feito foste ao ùar
 debaixo das sete estrelas,
 com cospinhos de donzelas
 te mandei eu amassar.
 Ó cospinhos preciosos
 de beijos tão preciosos,
 dai ora prazer
 a quem vos bem quer,
 e dai boas fadas
 nas encruzilhadas! (*apud* Teyssier, 2005, p. 637)

Embora “Alguidar” não seja um verbo, a terminação em *-ar* assemelha a palavra a um infinitivo impessoal, corroborando a analogia com os versos em (20).

Considerações finais

A análise linguística realizada sobre as farsas de Gil Vicente revelou dois tipos de usos do infinitivo impessoal: (i) sem tom de comando e (ii) com tom de comando. Os casos do tipo (i) denotam ações rotineiras, habituais, reiteradas (e até fantasiosas) na vida das personagens, salientando as características daquela forma nominal de não ter marcação de tempo, modo e pessoa e de apresentar o processo verbal em potência. Já os casos do tipo (ii) destacam os atos ilocucionários diretivos expressos pelo infinitivo impessoal com valor de imperativo, sendo proferidos em situações que exigem das personagens ações e reações impetuosas, intensas e, sobretudo, imediatas.

A figura abaixo ilustra tais conclusões:

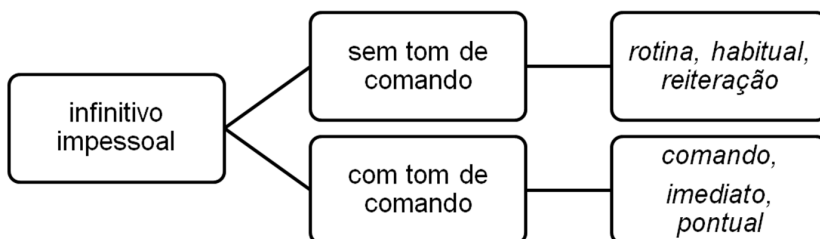


Fig. 1. Infinitivo impessoal nas farsas de Gil Vicente

Esses resultados dialogam claramente com a noção de aspecto verbal, embora este não tenha sido o ponto de partida para o presente trabalho¹². Assim, pode-se inferir que as construções infinitivas sem tom de comando apresentam aspecto imperfectivo, atélico e iterativo – já que indicam processos frequentes e repetidos ao longo do tempo –, ao passo que as construções infinitivas com tom de comando têm aspecto perfectivo, télico, pontual e semelfactivo (de ocorrência singular) – pois exprimem processos situados em um ponto específico do tempo, isto é, o momento da enunciação.

Por fim, ressaltamos que tais usos e funções do infinitivo impessoal não se mostraram restritos a um *tipo* social, ou seja, não corresponderam a uma particularidade linguística de uma personagem-tipo de Gil Vicente, mas se deram enquanto fenômeno recorrente nas “bocas” de personagens diversas.

Bibliografia

- Austin, J. L. (1990). *Quando dizer é fazer – Palavras e Ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Berardinelli, C. (2012). Gil Vicente em espanhol: quando e por quê. In G. Vicente, *Autos* (pp. 405-416). Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

¹²O que nos motiva a aprofundar a investigação do tema em pesquisas futuras. Aspecto verbal é “uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado”, ou o “ponto de vista sobre o estado de coisas” (Castilho, 2002, p. 83). A definição das categorias aspetuais e demais discussões sobre o tema podem ser encontradas em Castilho (2002) e Ilari (2002).

- Castilho, A. T. (2002). Aspecto verbal no português falado. In M. B. M. Abaurre & A. C. S. Rodrigues (orgs.), *Gramática do Português Falado – v. VIII* (pp. 83-121). Campinas: Ed. Unicamp.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Huizinga, J. (2010). *O outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac Naify.
- Ilari, R. (2002). Sobre os advérbios aspectuais. In R. Ilari (org.), *Gramática do Português Falado – v. II* (4ª. ed.) (pp. 139-180). Campinas: Ed. Unicamp.
- Maurer Jr., T. H. (1968). *O infinitivo flexionado português: estudo histórico-descritivo*. São Paulo: Editora Nacional / Editora da USP.
- Said Ali, M. (1931). *Grammatica Historica da Lingua Portugueza* (2ª. ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Said Ali, M. (2008). *Dificuldades da língua portuguesa* (7ª. ed.). Rio de Janeiro: ABL/ Biblioteca Nacional.
- Saraiva, A. J. (1970). *Gil Vicente e o Fim do Teatro Medieval* (3ª. ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Searle, J. R. (2002). *Expressão e Significado – Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, J. A. A. (2003). A concordância na “língua de preto”. In G. Vicente, *PA-PIA*, 13, 136-138. Recuperado de <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1818/1629>.
- Spina, S. (1971). Introdução. In G. Vicente, *O Velho da Horta. Auto da Barca do Inferno. A Farsa de Inês Pereira* (pp. 5-29). São Paulo: Brasiliense.
- Teyssier, P. (1982). *Gil Vicente – O autor e a Obra*. Amadora: Bertrand.
- Teyssier, P. (2005). *A língua de Gil Vicente*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda.

Vicente, G. (2012). *Autos*. Organização, apresentação e ensaios de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

Dificuldades dos alunos polacos na aprendizagem de construções perifrásticas portuguesas com os auxiliares *ir* e *vir*

Joanna Drzazgowska
Universidade de Gdańsk

RESUMO: O presente artigo visa apresentar os valores expressos pelas perífrases *ir* + *infinitivo*, *ir a* + *infinitivo*, *ir* + *gerúndio*, *vir* + *infinitivo*, *vir a* + *infinitivo*, *vir* + *gerúndio* no PE. Simultaneamente, tentar-se-á apontar as dificuldades que surgem no ensino e na aprendizagem das construções em causa nas aulas de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: didática de PLE; perífrase; aspeto; tempo; auxiliar.

1. Objetivo da pesquisa

O presente artigo visa apresentar as perífrases verbais com os auxiliares *ir* e *vir* no português europeu. Simultaneamente, tentaremos apontar as dificuldades que surgem no ensino e na aprendizagem das construções em causa nas aulas de PLE. A análise abrangerá as seguintes perífrases: *ir* + *infinitivo*, *ir a* + *infinitivo*, *ir* + *gerúndio*, *vir* + *infinitivo*, *vir a* + *infinitivo*, *vir* + *gerúndio*. Em primeiro lugar, serão apresentados os valores expressos pelas construções mencionadas. O problema mencionado será analisado com base em gramáticas e manuais de PLE e, também, diferentes trabalhos pormenorizados. Neste contexto, será verificado se o tempo gramatical do verbo auxiliar e a classe do predicado verbal do auxiliado podem influenciar o valor da perífrase. Além disso, o objetivo da pesquisa será verificar se os dados fornecidos pelos autores das gramáticas e dos manuais, ou seja, as informações relativas aos valores que podem exprimir as construções que são objeto do presente estudo, são exaustivos ou suficientes para os alunos polacos saberem usar adequadamente as construções em causa.

2. Valores expressos pelas perífrases *ir + infinitivo*, *ir a + infinitivo*, *ir + gerúndio*, *vir + infinitivo*, *vir a + infinitivo*, *vir + gerúndio* segundo gramáticas da língua portuguesa e trabalhos pormenorizados

Nesta parte teórica, tentaremos apresentar os dados recolhidos acerca dos valores expressos pelas construções que são objeto do presente estudo. Na nossa pesquisa, foram analisadas várias gramáticas da língua portuguesa e, também, alguns trabalhos pormenorizados.

2.1. Perífrases com o auxiliar *ir*

2.1.1. Em primeiro lugar, vejam-se as informações fornecidas pelos linguistas relativamente à construção *ir + infinitivo*. Os autores das gramáticas indicam os seguintes valores da perífrase:

- **esforço, movimento, impulso** para se realizar uma ação (Brandão, 1963, p. 535)
- **tentativa** ou **esforço** (Bechara, 2001, p. 232)
- **movimento** para realizar um **intento futuro (próximo ou remoto)** (Bechara, 2001)
- **(firme) propósito** de levar a cabo uma ação (Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 431; Cunha, Cintra, 1998, p. 395)
- **certeza** de que uma ação se realizará (Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 43; Cunha, Cintra, 1998, p. 395)
- **futuridade** (Buzaglo Paiva Raposo *et al.*, 2013a, p. 276)

Como se pode observar, o único trabalho que de forma direta se refere ao valor de futuro da perífrase em causa, ou seja, o valor mais reconhecido pelos falantes da língua portuguesa, é a gramática de Buzaglo Paiva Raposo (1980). Bechara (2001), por seu turno, também indica a futuridade, mas, nesse caso, à ideia do futuro junta-se-lhe um valor modal – a intenção de realização de uma

ação. Igualmente, os outros linguistas sublinham diferentes valores modais expressos por *ir* + *infinitivo*, sem indicarem a ideia de futuro. Além disso, Brandão (1963) e Bechara (2001) apontam o *movimento* para realizar uma ação, ou seja, apontam um dos traços semânticos do verbo auxiliar *ir*, o que pode pôr em dúvida a existência da construção perifrástica *ir* + *infinitivo*¹.

Os trabalhos pormenorizados, na sua maioria, ao contrário das gramáticas, apresentam a construção *ir* + *infinitivo* como uma perífrase de valor temporal de futuro. Outra diferença observada é que alguns linguistas especificam a futuridade por constatar que se trata de futuro próximo ou imediato. No entanto, vários valores modais (convicção, certeza, dúvida, probabilidade) também são apontados. Neste contexto, veja o que se segue:

- **futuro** (Castilho, 1967, p. 133)
- **futuro próximo** (Almeida, 1980, p. 222; Gonçalves & Costa, 2002, p. 63; Paiva Boléo, 1973, p. 23)
- **futuro imediato** (Casteleiro, 1977, p. 10)
- futuro com **convicção** (Almeida, 1980, p. 221)
- futuro de **perspectiva** (Almeida, 1980, p. 221)
- **iminência** de uma ação (Almeida, 1980, p. 221)
- **certeza** da execução de uma ação (Almeida, 1980, p. 222)
- **dúvida** ou **probabilidade** – valor não inerente (Casteleiro, *op.cit.*, p. 11)

No que refere ao tempo gramatical do auxiliar, somente alguns autores reparam que o valor da perífrase pode alterar quando *ir* não aparece no tempo presente. É preciso mencionarmos que, no caso das gramáticas da língua portuguesa, somente o trabalho de Buzaglo Paiva Raposo (2013b, pp. 1263-1265)

¹O problema em causa está relacionado com os processos de deslexicalização e gramaticalização pelos quais um verbo tem de passar (segundo a opinião de, por exemplo, Said Ali (1964, pp.160-163), Borba Costa (1990, p. 53), Vázquez Cuesta e Mendes da Luz (1980, p. 429), ou não, segundo, por exemplo, Mateus (1983, pp. 283-284), para se tornar no verbo auxiliar.

fornece as informações suficientes, na nossa opinião, para compreender o problema em causa. Na maioria dos casos, como foi mostrado acima, os autores apresentam os valores como se se tratasse de *ir* no presente, embora não o mencionem. Quando *ir* aparece no pretérito imperfeito², segundo Almeida (1980, p. 211), trata-se de uma situação iminente, e, conforme Pereira Soares (1984, p. 60), além da iminência, pode tratar-se de uma ação que não se realizou, que estava apenas na intenção do agente. Quanto aos autores das gramáticas, apenas Buzaglo Paiva Raposo (2013, pp. 1263-1264) chama a atenção para o problema e constata que pode tratar-se de um evento futuro dado como provável, mas que acabou por não acontecer, ou de uma forma usada pelo falante com o objetivo de ser delicado com o ouvinte. Como se pode observar, além de indicarem os diferentes valores, os autores não abordam os fatores que influenciam cada valor.

No caso de outros tempos gramaticais, nos quais o auxiliar *ir* pode ocorrer, as informações são ainda mais escassas. Quanto a *ir* no pretérito perfeito simples, foram encontradas duas referências. Uma provém do trabalho de Castilho (1967, p.132) onde o linguista fala do passado estrito expresso pela perífrase, mas não entra em detalhes nem compara com outros meios que exprimem passado não-estrito. Buzaglo Paiva Raposo (2013b, p. 1264), por sua vez, apresenta uma análise mais pormenorizada. Antes de tudo, reconhece que o uso do auxiliar *ir* no pretérito perfeito simples é bastante complexo e, por isso, tenta determinar contextos nos quais a construção em causa é admissível. Desta forma, chega à conclusão que, em orações simples não contextualizadas, a perífrase é aceitável somente com sujeitos agentivos. No caso de sujeitos não agentivos, essa combinação torna-se possível no contexto mais vasto (p. ex. oração coordenada) que introduza um tempo de referência passado aspetualmente imperfectivo. Contudo, falta aqui uma análise de valores expressos pela perífrase em causa.

O facto mais surpreendente na nossa pesquisa foi que somente em dois estudos conseguimos encontrar informações relativas à construção *ir* + *infinitivo* com *ir* no futuro. Almeida (1967, p. 212), por um lado, define este tipo de perífrase como uma construção que exprime ação mais afastada, mais

²O nosso trabalho não abrange a análise de *ir* (no imperfeito) + *infinitivo* quando a perífrase tem função de futuro do pretérito.

eventual e, ao mesmo tempo, constata que é uma simples variante expressiva da forma do tempo futuro.

2.1.2. Não há muitas fontes onde se analisa a construção *ir a + infinitivo*. Brandão (1963, p. 531) e Almeida (1980, pp. 215-216) apontam o valor iminencial expresso pela construção em causa. Vázquez Cuesta e Mendes da Luz (1980, p. 431), por seu turno, mostram que *ir* no presente, imperfeito e futuro imperfeito seguido da preposição *a* ou *para* e do infinitivo do verbo principal indica uma ação apenas iniciada.

2.1.3. Passemos agora à análise dos valores expressos pela construção *ir + gerúndio*. Em primeiro lugar, vejam-se as referências ao problema em causa encontradas nas gramáticas da língua portuguesa e, também, nos trabalhos pormenorizados:

- **progressividade** (Souza Campos, 1980, p. 90)
- **imperfectividade-cursividade** (p. 93)
- **continuidade** (p. 94)
- **iteratividade** (p. 95)
- **icoatividade** (p. 95)
- **realização gradual** de uma ação ou de um estado ininterruptos (Brandão, 1963, p. 536; Bechara, 2001, p. 231; Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 431)
- **sucessão de atos parciais** componentes de uma ação integral (Brandão, 1963, p. 536)
- ação que se realiza **progressivamente** ou por **etapas sucessivas** (Cunha, Cintra, 1998, p. 395)
- situação durativa que se desenrola **gradualmente**, possivelmente em **etapas discretas**, mas próximas umas das outras, dando uma **ilusão de continuidade** (Buzaglo Paiva Raposo, 2013b, p. 1276)
- ação **logo ao iniciar-se** (Brandão, 1963, p. 536)
- **iminência** da ação (Souza Campos, 1980, p. 96)

- ação que esteve **quase a realizar-se** (*ir* no imperfeito) (Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 431)
- situação que estava **prestes a ocorrer**, mas **finalmente não ocorreu** (*ir* no imperfeito) (Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 431)

Como se pode observar, Souza Campos (Souza Campos, 1980), na sua análise detalhada do gerúndio na língua portuguesa, apresenta diferentes valores que podem ser expressos por *ir* + *gerúndio*. Segundo a linguista, o aspeto típico expresso pela perífrase em causa é o aspeto progressivo. No que se refere ao valor imperfectivo-cursivo, a autora acha que, neste caso, *ir* + *gerúndio* do verbo principal pode equivaler ao verbo principal no pretérito imperfeito. O valor continuativo, por seu turno, depende, segundo a linguista, do semantema do verbo principal ou do conjunto contextual. A noção de incoatividade, por sua vez, é observada pela autora devido à presença do advérbio *logo* entre o auxiliar e o auxiliado. Simultaneamente, Souza Campos reconhece que o valor iterativo não é muito frequente. O estudo de Souza Campos, embora apresente muitos valores que pode trazer a perífrase em causa, não indica quais são os fatores que determinam cada valor. Mesmo a autora não tem a certeza de como, por exemplo, o tempo gramatical influencia o valor da perífrase. Igualmente, o tal chamado contexto enunciativo é um conceito muito vasto e devia ter sido especificado.

Os outros autores apresentam o ponto de vista muito parecido, ou seja, limitam-se a indicar o valor iterativo (chamado gradual ou progressivo) e o valor iminencial. No que se refere ao tempo gramatical do auxiliar, somente Vázquez Cuesta e Mendes da Luz (1980) diferenciam o valor da perífrase quando o auxiliar está no pretérito imperfeito, mas não aprofundam no problema.

2.2. Perífrases com o auxiliar *vir*

2.2.1. Comparando as informações relativas às construções perifrásticas com o auxiliar *ir*, as informações sobre as perífrases com o auxiliar *vir* são bastante escassas. No que se refere a *vir* + *infinitivo*, conseguimos encontrar somente dois trabalhos que analisam esta construção. Em um deles, os autores indicam que a perífrase indica movimento em direção a determinado fim ou intenção de realizar um ato (Cunha, Cintra, 1998, p. 395), e, na outro, que indica o

futuro próximo (Gonçalves & Costa, 2002, p. 63). As duas interpretações são bastante diferentes. Na primeira interpretação, cruzam-se o valor temporal e o valor modal, e, na outra, somente se trata de um valor temporal. Também faltam indicações precisas para determinar um ou o outro valor.

2.2.2. No que respeita à perífrase *vir a + infinitivo*, nenhum dos estudos apresenta uma análise detalhada. Mesmo assim, com foi no caso de *vir + infinitivo*, os linguistas não chegam a um ponto comum, apresentando, por um lado, esforço, movimento, impulso para se realizar uma ação (Brandão, 1963, p. 535) e, por outro, realização de um propósito, consecução final de uma ação (Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 432) ou resultado (Bechara, 2001, p. 232; Cunha, Cintra, 1998, p. 395). Ademais, Bechara (2001, p. 233) acrescenta que, no caso de alguns verbos principais, *vir a + infinitivo* tem quase o mesmo sentido do verbo principal empregado sozinho. Castilho (1967, p. 133), por sua vez, constata que quando o auxiliar está no pretérito perfeito simples, a perífrase equivale a *acabar por + infinitivo*.

2.2.3. As referências a *vir + gerúndio* são as mais pormenorizadas. O valor indicado com mais frequência é o valor iterativo. Brandão (1963, p. 536) fala de ação ou estado já iniciados, em marcha contínua para um termo, ou seja, uma sequência de atos constitutivos de uma atividade única. No mesmo contexto, Buzaglo Paiva Raposo (2013b, p. 1276) indica uma situação durativa que se desenvolve gradualmente, possivelmente em etapas discretas, mas próximas umas das outras, dando uma aparência de continuidade. Alguns linguistas (Bechara, 2001, p. 231; Vázquez Cuesta, Mendes da Luz, 1980, p. 432; Cunha, Cintra, 1998, p. 395) apontam apenas o desenvolvimento ou a realização gradual de uma ação. Contudo, alguns tratadistas do assunto, nas suas análises, indicam mais outros valores expressos por *vir + gerúndio*: valor de futuro próximo (Gonçalves & Costa, 2002, p. 63), valor imperfectivo-continuativo, progressivo-incoativo (com verbos que exprimem o começo da ação) e progressivo-terminativo (com verbos que indicam a chegada a um determinado lugar ou estado) (Souza Campos, 1980, pp. 98-99). Além disso, vale a pena sublinhar que, na opinião de Souza Campos (Souza Campos, 1980, p. 99), o valor iterativo não é o valor inerente da perífrase e devem ser cumpridas algumas condições para se poder empregar esse valor: quando o verbo principal já contém em si a ideia de repetição, ou quando no conjunto contextual há um vocábulo que indique que há uma ação repetida, ou quando a construção indica ações momentâneas. A mesma autora (p. 100) chama aten-

ção para mais um valor exprimido pela perífrase em causa, quer dizer, quando o auxiliar está no pretérito imperfeito, *vir + gerúndio* pode exprimir ordem atenuada ou polida. Simultaneamente, a linguista enumera alguns fatores que podem influenciar cada valor da perífrase em causa: semantema do verbo, locução adverbial, quantificação do sujeito ou do objeto.

Para acabar a análise de *vir + gerúndio*, queríamos destacar que somente Brandão (Brandão, 1963., pp. 536-537) observa que a significação das perífrases formadas com *ir* e *vir* e o gerúndio tem a mesma diferença semântica que esses dois verbos.

3. Frequência da ocorrência e valores das perífrases com auxiliares *ir* e *vir* na base do livro *Quando Lisboa tremeu* de Domingos Amaral

Na nossa análise, queríamos confirmar (ou negar) a existência de tantos valores que as perífrases com os auxiliares *ir* e *vir* podem trazer. Além disso, o nosso objetivo foi tentar encontrar os fatores que influenciam o valor da perífrase. O *corpus* é constituído pelas frases provenientes do livro de Domingos Amaral *Quando Lisboa tremeu* (2010). Decidimos limitar o nosso *corpus* a uma única obra para podermos realizar também uma pesquisa quantitativa, ou seja, verificar quais as perífrases usadas na língua portuguesa com mais frequência e quais construções de uso reduzido. Desta forma, observámos 227 ocorrências de *ir + infinitivo*, 31 ocorrências de *ir + gerúndio*, 9 ocorrências de *vir + infinitivo*, 4 ocorrências de *vir a + infinitivo*, 1 ocorrência de *ir a + infinitivo* e 0 ocorrências de *vir + gerúndio*. Não surpreende uma grande frequência de *ir + infinitivo* por ser o meio mais comum para expressar a futuridadade na língua portuguesa. Por outro lado, causa surpresa a falta, no nosso *corpus*, da perífrase *vir + gerúndio*.

3.1. Perífrases com o auxiliar *ir*

3.1.1. Começamos a nossa análise pela perífrase *ir + infinitivo*. Verificámos que a construção mencionada ocorreu no nosso *corpus* 227 vezes³: 125 vezes com *ir* no presente do indicativo, 40 vezes no imperfeito do indicativo, 24 vezes no condicional, 12 no infinitivo, 10 vezes no pretérito perfeito simples, 3 vezes no imperfeito do conjuntivo, 2 vezes do futuro, 2 vezes no infinitivo pessoal, 1 vez no pretérito mais-que-perfeito simples e 1 vez no pretérito mais-que-perfeito composto.

Passaremos agora à análise das construções cuja interpretação parece pôr mais dificuldades, ou seja, *ir* no presente, imperfeito e pretérito perfeito simples⁴. Na grande maioria dos exemplos, ou seja, em 97 ocorrências de 125 com *ir* no tempo presente, observámos, além do valor temporal de futuro, os seguintes valores modais: certeza ou convicção de realização de uma ação – 21 ocorrências; promessa – 8 ocorrências; proposta – 3 ocorrências; ordem – 3 ocorrências; intenção firme de realização de uma ação – 3 ocorrências; promessa + ameaça – 3 ocorrências; convicção + ameaça – 1 ocorrência; promessa + convicção + consolação – 1 ocorrência. Passemos agora à análise dos exemplos reunidos:

- **certeza ou convicção** da realização de uma ação

1. *Vai matar-me*, se me deixares sozinha! (Amaral, 2010, p. 442⁵)
2. Isso não *vai acontecer*. Prometo-te. (p.18)
3. Se sairmos do Rossio, nunca *nos vão encontrar*. (p. 89)
4. Aqui ninguém *nos vai ajudar*. (p. 100)
5. O capitão da prisão dignou-se a descer até à minha cela, que é um esterco e onde ele nunca tinha posto os pés, e revelou-me que *vou*

³Não incluímos aqui 140 ocorrências de *ir + infinitivo* usadas por um dos protagonistas que não fala bem português. Neste caso, o uso da forma em causa é um elemento de estilização literária.

⁴É necessário sublinharmos que o número de exemplos apresentados em cada categoria pode ser variado. O nosso objetivo não é apresentar toda a matéria reunida, mas somente os exemplos que permitam aprofundar a análise dos valores expressos pelas perífrases que são objeto do nosso trabalho.

⁵Todos os exemplos provêm de Amaral (2010). A fonte bibliográfica completa é indicada somente no exemplo número 1. Os restantes exemplos têm indicado apenas o número da página.

voltar a Portugal, de novo acorrentando no porão de um navio. (p. 486)

- **promessa**

6. Fica quieta! *Vou tirar-te daí!* (p. 441)
7. Não vos *vou denunciar*. (p.181)
8. Nunca te *vou esquecer*, Santamaria. (p. 379)

- **intenção firme** de realização de uma ação

9. *Vamos ajudar* o rapaz! (157)
10. Não *vou ficar* aqui para me acusarem depois. (p.105)

- **proposta**

11. *Vamos passear* um pouco? (p. 300)

- **ordem**

12. Padre Malagrida, não vou dizer isto outra vez: a procissão *vai acabar* e *vai acabar* já! (p. 455)

- **promessa + ameaça**

13. *Vou-te enfiar* isto in el culo, cabrón! (p. 43)

- **convicção + ameaça**

14. Cabrón, *vais morrer* aqui. (p. 42)

- **promessa + consolação**

15. *Vais ficar melhor* – disse. (p. 413)

Na análise, foi verificada a facilidade de combinação do auxiliar *ir* com todas as classes do predicado verbal⁶: estados (p. ex. (15)), atividades (p.

⁶Servimo-nos aqui da classificação de Zeno Vendler (1967). O linguista distinguiu quatro classes: *states* (estados), *activities* (atividades), *accomplishments* (eventos prolongados) e *achievements* (eventos instantâneos). Tomando em conta três traços semânticos, que são inerentes aos predicados, tais como: (+/- estativo), (+/- durativo), (+/- télico) podemos fazer a seguinte caracterização das categorias de Vendler: estados (+ estativo), (+ durativo), (- télico); atividades (- estativo), (+ durativo), (- télico); eventos prolongados (- estativo), (+ durativo), (+ télico); eventos instantâneos (- estativo), (- durativo).

ex. (11)), eventos prolongados (p. ex. (5)), eventos instantâneos (p. ex. (1)). No que diz respeito aos valores adicionais que se cruzam em *ir + infinitivo* com o valor temporal, verificámos alguns dos valores modais indicados pelos tratadistas do assunto, ou seja, certeza, convicção e intenção. Não conseguimos encontrar nenhum exemplo que apresentasse a dúvida ou a probabilidade. No entanto, a nossa análise evidenciou que a capacidade de *ir + infinitivo* para exprimir valores modais é ainda maior. Além dos valores “simples” (promessa, proposta, ordem), ocorrem valores “combinados” (promessa com ameaça, convicção com ameaça, promessa com consolação). Temos de reconhecer, contudo, que a análise, cujo objetivo foi determinar diferentes valores modais, teve caráter muito subjetivo e resultou da nossa interpretação do texto literário. Neste caso, a compreensão do contexto enunciativo parece ser, em muitas situações, o único determinante do valor modal. Contudo, vale a pena acrescentarmos que, no caso de alguns valores, foram observadas frases com negação expressa por *nunca* e *ninguém* que reforçam o valor de certeza ou convicção ((3), (4)) e a promessa ((8)). Quanto à ordem, é reforçada por *já* ((12)), e a proposta é sublinhada pela interrogação ((11)).

Outro problema que foi observado (ponto 2.1.1.) no âmbito da perífrase *ir + infinitivo*, foi a falta da unanimidade entre os linguistas relativamente ao valor de futuro expresso por ela: futuro ou futuro próximo. Neste contexto, observem-se os exemplos:

16. Senta-te aí quietinho que eu *vou já ter contigo*. (p. 34)
17. O cheiro já começa a ser insuportável, e em breve *vão começar a espalhar* horríveis doenças. (p. 458)
18. É o que *vou fazer* agora. (p. 460)

Dos 125 exemplos, somente em 3 ((16), (17), (18)) ocorreu um adverbial que indica o futuro próximo expresso por *ir + infinitivo*. No entanto, temos que sublinhar que, além dos meios lexicais, o valor de futuro imediato pode ser condicionado pelo contexto enunciativo.

Como foi mostrado no ponto 2. do presente estudo, alguns autores apontaram que o tempo gramatical do auxiliar pode influenciar o valor da construção perifrástica. No caso de *ir* no imperfeito, no nosso *corpus*, foram encontrados 40 exemplos, dos quais somente 9 exprimem a intenção da realização de uma

ação que foi interrompida sublinhada por *quando* ((19) - (23) ou *mas* ((24))⁷.
Vejam-se os exemplos:

19. As duas *iam sair* dali quando uma voz se ouviu. (p. 52)
20. Vestimo-nos e, quando *íamos sair* da ruína, aproximei-me dela e olhei no fundo dos seus olhos (...) (p. 416)
21. Chamou o cão e *ia afastar-se* quando deu meia volta. (p. 178)
22. Um cão vadio aproximou-se do cesto e farejou, e *ia abocanhar* quando o homem o afastou com um pontapé. (p. 356)
23. *Ia iniciar a prova das roupas* quando Ester disse, sorrindo (...) (p. 224)
24. *Ia recomençar* a contar o que já contara antes, mas o rapaz interrompeu-o. (p. 353)
25. Puxou a mão atrás e *ia atirar o calhau* na minha direcção. Mas fui mais lesto e, com dois saltos, aprisionei-lhe a mão. (pp. 281-282)
26. *Ia fazer as malas* quando o telefone tocou. (FN)⁸
27. * *Ia amar* o Francisco quando o meu namorado voltou para Portugal. (FN)

Como se pode observar, para exprimir o valor de intenção da realização de uma ação, o auxiliar *ir* combinou-se, na maioria dos casos, com os eventos instantâneos ((19), (20), (22) – (25)). Isto não quer dizer que as combinações com as atividades não sejam possíveis ((21)). Embora não tenha sido verificado no nosso *corpus*, o valor em causa pode ser expresso com o evento prolongado ((26)). A única combinação que nos parece inaceitável, é a combinação com estado ((27)).

Quanto a *ir* no pretérito perfeito simples, 3 de 10 exemplos encontrados referem-se à uma ação planeada e realizada ((28) – (30)), e 7 – ao movimento iniciado em direção e com o fim de realizar uma ação.

28. *Foi viver* com o marido... (p. 171)
29. Dei meia-volta e fui-me sentar ao lado da rapariga bonita. (p. 302)

⁷Os restantes exemplos referem-se ao futuro do pretérito.

⁸Os exemplos não verificados no *corpus* foram inventados por nós e consultados com os falantes nativos.

30. És tu o mesmo rapaz que há uns dias *me foi pedir ajuda*? (p. 452)
31. Depois, *foi juntar-se* ao grupo e aos frades. (p. 263)
32. Depois, *foi ter com a rapariga* ao quarto. (p. 353)
33. Quanto a Bernardino, regressou a Belém e *foi* de pronto *falar* com Sebastião José. (p. 426)
34. Fiquei a guardar os cavalos, cá em baixo, enquanto o Carvalhão *a foi buscar* lá acima. (p. 483)
35. E sabes bem que não é boato, é verdade que *a fomos* todos lá *buscar*. (p. 483)
36. Ajudei-te, lembras-te, quando *fomos buscar* a tua mulher? (p. 200)
37. O inglês esperou sentado, enquanto a negrinha *foi buscar* uma garrafa de álcool. (p. 224)
38. **Foi amar* o Francisco. (FN)
39. *Foi fazer as malas*. (FN)

No caso da ação planeada e realizada, foram encontradas as combinações com estado ((28)) e evento instantâneo ((29), (30)), e, no caso do movimento iniciado em fim de realizar uma ação, as combinações com evento instantâneo ((31), (32)) e atividade ((33) – (37)). Embora tenha sido verificado um exemplo com estado, esta combinação não nos parece aceitável em todos os contextos. No caso de tal chamado estado não faseável, a combinação é incompatível independentemente do valor da construção ((38)). Na nossa opinião, as combinações com atividade podem servir para expressar somente o movimento em direção de realizar uma ação. A interpretação das combinações com evento prolongado ((39)) pode ser ambígua.

3.1.2. Quanto à perífrase *ir + gerúndio*, no nosso *corpus*, foram encontradas 30 enunciações. Em 5 exemplos, o auxiliar está no tempo presente, em 9 – no pretérito imperfeito e em 16 – no pretérito perfeito simples.

No que diz respeito às construções com auxiliar no presente, foi verificada somente a combinação com atividade ((40)) e com estado ((41)) que expressam uma ação gradual que se desenvolve pouco a pouco. No entanto, a combinação com evento prolongado também é possível neste contexto ((42)). No que se refere à combinação com evento instantâneo, que também é aceitável, pode-se observar que é sublinhado o início da ação ((43)) e a perífrase se aproxima da construção *começar a + infinitivo*.

40. *Vão andando*, nós vamos mais devagar. (p. 90)
41. Quero que anotes a destruição, o que *vamos vendo*, tudo – ordenou o ministro. (p. 146)
42. *Vou fazendo as malas*. (FN)
43. *Vou entrando no edifício*. (FN)

Quanto às perífrases com *ir* no imperfeito, a realização gradual de uma ação é expressa pelas combinações com atividade e evento instantâneo ((44)) e sublinhada pela presença da locução adverbial *à medida que*. Não conseguimos encontrar nenhum exemplo com estado, mas, como mostra a enunciação (45), essa combinação também é aceitável. Segundo a nossa opinião, a combinação com evento instantâneo traduz a ação cuja realização esteve iminente, mas não se concretizou. A diferença do valor em duas enunciações com evento momentâneo ((44) e (46)) consiste na quantificação do sujeito, ou seja, o sujeito no plural em (44) faz com que estejamos perante uma situação que se desenvolve progressivamente e não perante uma situação prestes a acontecer. A mais problemática parece ser, neste contexto, a interpretação da construção do auxiliar *ir* com evento prolongado ((47)): trata-se da realização gradual ou da iminência? Conforme o nosso juízo, duas interpretações são possíveis⁹.

44. O velho edifício não caíra, e à medida que *iam passando* por ele muitos *iam entrando*. (p. 70)
45. *Ia pensando* no assunto. (FN)
46. *Ia saindo de casa* quando o telefone tocou. (FN)
47. *Ia fazendo as malas* quando o telefone tocou. (FN)

Em termos de *ir* no pretérito perfeito simples, parece que o tempo gramatical do auxiliar não modifica o valor da perífrase. Vejam-se as combinações com evento prolongado e estado ((48)), atividade ((49)) e evento instantâneo ((50)) que exprimem o valor frequentativo. Em (50), a iteratividade é sublinhada pela locução adverbial *aos poucos*.

⁹Segundo Lemos (2004, p.145), que no seu manual apresenta dois exemplos com eventos instantâneos, trata-se da iminência da realização de uma ação.

48. Apesar de ser de certa forma nosso prisioneiro e de várias vezes ter tido vontade de o matar, tal era o meu ciúme, à medida que nos *foi contando a sua história*, e mesmo sem querer, *fui-me afeiçoando* a ele. (p. 23)
49. *Fomos saltando* por cima dos escombros e dos cadáveres que se multiplicavam pelo bairro. (p. 114)
50. O árabe estava enjoado, doía-lhe muito a cabeça e vomitou várias vezes, mas aos poucos *foi recuperando a lucidez e a compostura*. (p. 169)

3.1.3. No que se refere à construção *ir a + infinitivo*, verificámos, como já foi mencionado, somente uma ocorrência com estado ((51)).

51. Por isso, *vamos lá a ver* o que há aqui. (p. 339)

Segundo a nossa opinião, é bastante difícil decidir, no exemplo encontrado, se se trata do valor iminencial ou uma ação apenas iniciada. O mesmo problema de interpretação é verificado no caso das combinações com atividade ((52)), evento prolongado ((53)) e evento instantâneo ((54))¹⁰.

52. *Vamos a correr*. (FN)
53. *Vamos a cantar a canção*. (FN)
54. *Vamos a entrar* para casa. (FN)

3.2. Perífrases com o auxiliar *vir*

3.2.1. No caso da construção *vir + infinitivo*, em 8 de 10 ocorrências, o auxiliar está no pretérito perfeito simples. Encontrámos a combinação com evento instantâneo ((55)), evento prolongado ((56)) e estado ((57)). Como mostra o exemplo (58), a combinação com atividade também é possível.

55. Não sei bem, mas pareceu-me que estavam no rio e depois *vieram parar a terra*. (p.177)
56. Dois anos depois, um homem *veio visitar-me* à cela. (p. 367)
57. *Vemos aqui ver* se havia comida e bebida, lembra-te? (p. 390)
58. *Veio falar* com o Francisco. (FN)

¹⁰Voltaremos a este problema no ponto 5. do presente artigo.

A análise dos exemplos acima evidencia que é bastante difícil determinarmos de forma explícita o valor de cada perífrase. No nosso parecer, em (55) trata-se de intenção de realizar um ato, e, em (56), (57), (58), movimento em direção a determinado fim.

3.2.2. No caso da construção *vir a + infinitivo*, em 3 de 4 ocorrências, o auxiliar está no pretérito perfeito simples. No nosso *corpus*, foram encontradas as combinações com evento instantâneo ((59)) e atividade ((60)). No entanto, são também compatíveis as construções com evento prolongado ((61)) e estado ((62)).

- 59. Gold e Ester permaneceram próximos do Paço, junto ao canto esquerdo da praça, e essa decisão *veio a revelar-se* essencial perante o que se passou a seguir. (p. 125)
- 60. Chamaram o cão, e o animal *veio a correr*, abanando a cauda. (p. 346)
- 61. *Veio a fazer as malas*. (FN)
- 62. *Veio a saber* o que se passou. (FN)

Em (59), (61) e (62), estamos perante a consecução final de uma ação. Além disso, o valor das construções perifrásticas equivale ao valor do verbo principal no pretérito perfeito simples (*revelou-se*, *fez* e *soube*, respetivamente) ou, até, em (59) e (62) pode equivaler a *acabou por revelar-se* e *acabou por saber*. Em (60), na combinação de *vir a* com atividade, trata-se do impulso para se realizar uma ação.

3.2.3. Embora a perífrase *vir + gerúndio* não ocorreu no nosso *corpus*, decidimos apresentar uma breve análise.

- 63. A Ana *vem falando*. (FN)
- 64. A Ana *vem fazendo as malas*. (FN)
- 65. A Ana *vem chegando* para casa. (FN)
- 66. A Ana *vinha pensando* sobre o assunto. (FN)

Antes de tudo, queríamos apontar que *vir + gerúndio* apresenta as mesmas características que *ir + gerúndio*. As combinações com atividade ((63)) e evento prolongado ((64)) traduzem a ideia de iteratividade. Na combinação

com evento instantâneo, o valor da perífrase muda um pouco. Já não se trata só de pura progressividade, mas também se sublinha o início da ação. No exemplo (65), *vem chegando* tem valor semelhante a *começa a chegar*. Como a perífrase *vir + gerúndio* realiza uma ação progressiva, a combinação desse auxiliar com os verbos estativos que normalmente não se realizam pouco a pouco, nem sucessivamente não é muito frequente (66).

Queríamos fazer referência a uma questão que nos parece pertinente. Tanto o auxiliar *ir* como o auxiliar *vir* são verbos de movimento. E em diferenças entre os dois verbos residem as diferenças entre as duas perífrases. Rojo (1974, p. 111) diz que *ir* exprime um movimento que “parte” do falante. Portanto, a ação expressa pela perífrase com esse auxiliar dirige-se para o futuro. *Vir*, ao contrário, indica como verbo independente um movimento que termina no meio em que se encontra o sujeito. Em uso perifrástico tem o valor terminativo. A diferença consiste em que em *vir + gerúndio* o desenvolvimento é visto em relação a um dado momento a partir do anterior. Em *ir + gerúndio*, desde um ponto até ao posterior. Em *vir + gerúndio* existe, portanto, uma referência a que o processo indicado se realizou desde antes, já no passado.

4. Análise dos valores das perífrases com auxiliares *ir* e *vir* nas gramáticas e manuais de PLE.

Nesta parte, queríamos verificar se as gramáticas e os manuais de PLE fornecem informações úteis para os alunos estrangeiros relativamente aos valores expressos pelas construções que são objeto da nossa análise.

4.1. Perífrases com o auxiliar *ir*

4.1.1. Os autores dos manuais de PLE indicam que a perífrase *ir + infinitivo* exprime a ideia de futuro (Tavares, 2012, p. 76) ou de futuro próximo (Oliveira, Ballmann, Coelho, 2006, p. 85 e p. 145; Coimbra, Mata Coimbra, 2011, p. 50). Ademais, pode expressar ações de realização imediata (Bayan Ferreira, Bayan, 2011). Alguns autores apontam que a perífrase em causa pode substituir o futuro do indicativo e é utilizada na linguagem do dia a dia (Tavares, 2013, p. 64; Oliveira, Coelho, 2007a, p. 38).

Além disso, alguns autores analisam *ir + infinitivo* como uma das construções que servem para exprimir diferentes valores modais: confiança ou esperança (Avelar *et al.*, 1993, p. 97); certeza na ação futura imediata (Avelar *et al.*, 1993, p. 138), certeza no futuro (Avelar, Marques Dias, 1995, p. 34); intenção de realizar uma ação próxima (Melo Rosa, 2011a, p. 101), intenção de realizar uma ação, com a certeza de que a ação se realiza (Melo Rosa, 2011b, p. 60), intenção firme de realização da ação ou certeza de que ela vai ser realizada no futuro próximo (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74).

Alguns manuais fornecem informações acerca do valor da perífrase em função do tempo gramatical do auxiliar. No que se refere ao pretérito imperfeito, a construção exprime intenção de realização da ação, cuja execução é posta em dúvida (Mata Coimbra, *ibidem*) ou continuidade da ação (no futuro, em relação ao momento em que esta decorre) (Avelar, A. *et al.*, 1993, p. 131). Quanto ao pretérito perfeito simples, exprime uma ação anteriormente planeada que já foi executada (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74) ou indica movimento, já iniciado, em direção a determinado fim, exprimindo intenção de realização da ação (p. 74).

Somente em um manual, o autor refere-se à construção com *ir* no tempo futuro explicando que se trata de factos certos ou prováveis posteriores ao momento em que se passa a ação (Avelar *et al.*, 1993, p. 138).

4.1.2. A perífrase *ir + gerúndio* é estudada pelos autores de manuais com bastante frequência, em geral, quando é analisado o gerúndio na língua portuguesa. O valor mencionado várias vezes é a realização gradual de uma ação, ação que se vai desenvolvendo progressiva e gradualmente, ou por etapas sucessivas ou repetitivas (Coimbra, Mata Coimbra, 2011, p. 62; Melo Rosa, 2011b, p. 53 e p. 59; Avelar *et al.*, 1993, p. 91; Avelar, Marques Dias, 1995, p. 173). Ademais, segundo Coimbra e Mata Coimbra (2012, p. 74), a perífrase exprime o aspeto durativo de uma ação a iniciar ou a decorrer (p. 74). Surpreenderam-nos duas informações não encontradas antes: que a construção *ir + gerúndio* pode ser substituída pelo presente do indicativo do verbo principal (Avelar, Marques Dias, 1995, p. 173) e que pode exprimir a antecipação de uma ação (Melo Rosa, 2011b, p. 53).

Ademais, alguns autores, especificam o valor da perífrase tomando em conta o tempo gramatical do auxiliar. No caso de *ir* no imperfeito, além das informações que se referem à realização gradual de uma ação passada (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74), encontramos que a construção exprime

uma ação cuja realização esteve iminente (mas não se concretizou) (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74; Coimbra Leite, Coimbra, 1999, p. 227) ou uma ação quase realizada (Melo Rosa, 2011b, p. 53 e p. 60). No que se refere à ação que se quase realizou, Avelar e Marques Dias (1995, p. 135) apontam que esse valor somente é expresso no caso de alguns verbos principais. Além disso, é indicado o valor de continuidade da ação no momento em que esta decorre (Avelar *et al.*, 1993, p. 131). Quanto a *ir* no pretérito perfeito simples, foi encontrada somente uma referência, onde se explica que, neste caso, a perífrase exprime o aspeto durativo de uma ação passada (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74).

4.1.3. Deve-se notar que a perífrase *ir a + infinitivo* é analisada somente por alguns autores de manuais. Em Melo Rosa (2011b, p. 59), lemos que a perífrase exprime uma ação que se desenrola progressivamente. Em Avelar *et al.* (1993, p. 125), também encontramos a informação de que se trata de uma ação progressiva, só que o exemplo apresentado pelos autores do manual é com *ir* no imperfeito. Simultaneamente, falta a informação adicional que, de forma precisa, apresente se o tempo gramatical, neste caso, influencia o valor da perífrase.

Outras fontes indicam que estamos perante uma ação apenas iniciada (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74), ou uma ação durativa (Avelar, Marques Dias, 1995, p. 174). No caso de *ir* no imperfeito, indica-se, assim como no caso de *ir* no tempo presente, que se trata de uma ação apenas iniciada (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74) ou quase realizada (Melo Rosa, 2011b, p. 60), apresentando, nesse caso, também o exemplo com *ir* no tempo presente, ou iminente (Almeida, 1980, p. 215).

4.2. Perífrases com o auxiliar *vir*

Os autores de gramáticas e manuais de PLE não dedicam muito espaço à análise das construções perifrásticas com o auxiliar *vir*. Não encontramos nenhuma referência à perífrase *vir + infinitivo*, o que pode significar que a questão em causa é negligenciada ou pode sugerir que o uso da perífrase em causa é muito limitado. Quanto a *vir + gerúndio*, somente em Melo Rosa (2011b, p. 53), podemos ler que se trata de uma ação durativa que se desenvolve gradualmente em direção à época ou ao momento em que se encontra o emissor. A perífrase *vir a + infinitivo*, embora seja analisada de forma diferente por

vários linguistas, é a apresentada com mais frequência de todas as perífrases com o auxiliar *vir*. Em Melo Rosa (2011b, pp. 59-60), são enumerados dois valores expressos por *vir a + infinitivo*: progressividade ou resultado de uma ação. Infelizmente, o autor não indica quaisquer fatores que possam determinar um ou o outro valor. Coimbra e Mata Coimbra (2012, p. 74), por sua vez, indicam somente o resultado final de uma ação, e Avelar e Marques Dias (1995, p. 174) indicam um valor bastante vasto, ou seja, o valor durativo. No entanto, quando Avelar e Marques Dias (p. 174) apresentam alguns exemplos, é a combinação de *vir* (no pretérito perfeito simples) + *a* com atividade que exprime o valor perfectivo.

5. Problemas no ensinamento e na aprendizagem das perífrases com os auxiliares *ir* e *vir*

Em primeiro lugar, os problemas no ensino e na aprendizagem das perífrases com os auxiliares *ir* e *vir* residem na falta dos equivalentes polacos das construções em causa. Quanto à expressão das categorias de tempo e aspeto, a língua portuguesa e a língua polaca não são isomorfas. Embora o polaco tenha ao seu dispor algumas construções perifrásticas, o número de valores expresso por elas é muito reduzido.

Um grande obstáculo é o facto de que muitas perífrases exprimem mais do que um valor. As gramáticas da língua portuguesa e, também, os manuais de PLE não ajudam significativamente neste contexto. As informações apresentadas pelos linguistas, mesmo que sejam detalhadas, muitas vezes provocam uma confusão. Com muita frequência, os mesmos autores apresentam valores bem diferentes de uma perífrase (como é no caso de, por exemplo, *ir* no pretérito perfeito simples + *infinitivo*, *ir* + *gerúndio*), ou vários autores apresentam diversas interpretações da mesma perífrase (por exemplo, *ir* no pretérito imperfeito + *infinitivo*, *ir a* + *infinitivo*, *vir a* + *infinitivo*). No entanto, na maioria dos casos, não se especifica como um aluno deve reconhecer um ou outro valor. Às vezes, os autores apontam a influência do tempo gramatical do auxiliar no valor da construção, reconhecendo, ao mesmo tempo, que há exceções à regra. As explicações, nos quais se indica que um valor ocorre somente no caso de “alguns verbos principais” não permitem que os alunos estrangeiros saibam usar as construções de forma correta. Na nossa análise apresentada no

ponto 3., tentámos determinar os principais fatores que determinam o valor da perífrase e provámos que, no caso de muitas construções, é preciso analisar vários elementos (classe do predicado verbal, tempo gramatical do auxiliar, quantificação dos sintagmas nominais) para poder determinar o seu valor.

Reparámos também que algumas perífrases bem frequentes na língua portuguesa são analisadas de forma pouco pormenorizada. Por exemplo, somente o manual de Oliveira e Coelho (2007, p. 38) indica que se evita a construção com auxiliar *ir* (no presente do indicativo) combinado com infinitivos *ir* e *vir*¹¹. No que se refere a, por exemplo, *ir + gerúndio*, indica-se o valor iterativo somente no caso de *ir* ocorrer no pretérito imperfeito, sem analisar, neste contexto, a construção com o auxiliar no presente (Coimbra, Mata Coimbra, 2012, p. 74).

Igualmente, falta o estudo de fórmulas feitas. Na língua portuguesa, existem algumas combinações do auxiliar *ir* com certos verbos principais cujo valor não é aspetual nem temporal, por exemplo, *ir indo* ou *ir andando*. Como repara Souza Campos (1980, p. 97), são formas que adquiriram valor especial e são muito usadas na língua falada, quando não se quer dizer que se *vai bem*, nem *mal*, mas se vai moderadamente ou mediocrementemente. A mesma situação é observada em *ir buscar* (alguém ou uma coisa), o que significa *ir ao local onde se sabe que alguém ou uma pessoa está para o/a levar para outro lugar*, ou *vir a ser*, o que significa *tornar-se*.

Outro problema que existe no âmbito das perífrases com *ir* e *vir* resulta da sua interpretação ambígua, ou seja, uma interpretação espacial de deslocação e uma interpretação temporal de futuridade. Em termos de didática da língua portuguesa, a dificuldade está relacionada com o uso correto da preposição. A questão mencionada tem a ver com a gramaticalização dos auxiliares *ir* e *vir*. Alguns dos linguistas (Buzaglo Paiva Raposo *et al.*, 2013a, p. 276; Buzaglo Paiva Raposo, 2013b, pp. 1264-1265; Gonçalves & Costa, 2002, p. 73; Morais Barbosa, 1996-1997, p. 234) reparam no problema e apresentam exemplos que evidenciam o facto de os verbos *ir* e *vir*, em certas construções, manterem as características dos verbos de movimento, ou seja, não sofrem uma gramaticalização total. Vejam-se os exemplos:

67. A Ana vai / vem almoçar. (FN)

¹¹Almeida (1997, p. 47) diz que embora a norma em português europeu não admita a construção *ir* (no presente) + *ir* no infinitivo, na Madeira é utilizada.

68. A Ana *vai / vem almoçar* a casa dos pais. (FN)
69. A Ana *vai / vem almoçar* em casa dos pais. (FN)
70. A Ana *vai comer* uma sandes. (FN)

Em (67), a construção *vai / vem almoçar* envolve a noção de futuridade, mas pode também envolver a deslocação do sujeito. Como se pode observar em (68), a preposição *a* introduz o complemento dos verbos *ir* e *vir*, os quais, neste caso, têm função de verbos principais. Neste caso, o sentido de movimento é determinado pela preposição *a* seguido da locução *casa dos pais*. Em (69), devido à preposição *em*, os verbos *ir* e *vir* perdem o seu sentido de deslocação para se transformarem em verbos auxiliares. No entanto, como se pode observar no exemplo (70), a preposição *a* não é um elemento imprescindível para a enunciação ter a interpretação não temporal.

O nosso estudo não pretende ser um estudo exaustivo. Antes pelo contrário, muitos elementos da nossa análise devem ser aprofundados. A intenção foi apontar o problema que existe na didática das perífrases com os auxiliares *ir* e *vir*, mostrar que as gramáticas e os manuais de PLE não apresentam esta questão de forma exaustiva e, ao mesmo tempo, suscitar o interesse dos autores dos manuais para aprofundarem o assunto.

Bibliografia

- Almeida, J. de (1980). *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. Assis-São Paulo: Ilhpa-Hucitec.
- Almeida, M. E. (1997). O Futuro em Duas Línguas Românicas: Francês e Português. *Actas do XIII Encontro Nacional da APL*, vol. 1 (pp. 45-54). Lisboa.
- Avelar, A.; Marques Dias, H. B.; Grosso, M. J. & Meira, M. J. (1993). *Lusofonia Curso Básico de Português Língua Estrangeira*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Avelar, A. & Marques Dias, H. B. (1995). *Lusofonia Curso Avançado de Português Língua Estrangeira*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.

- Bayan Ferreira, A. M. & Bayan, H. J. (2011a). *Na Onda do Português 1*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Bayan Ferreira, A. M. & Bayan, H. J. (2011b). *Na Onda do Português 2*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Bayan Ferreira, A. M. & Bayan, H. J. (2013). *Na Onda do Português 3*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Brandão, C. (1963). *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: Universidade de Minas Gerais.
- Bechara, E. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Busse, W. & Vilela, M. (1986). *Gramática de valências. Apresentação e esboço de aplicação à língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Buzaglo Paiva Raposo, E.; Bacelar do Nascimento, M. F.; Coelho da Mota, M. A.; Segura, L. & Mendes, A. (orgs.) (2013a). *Gramática do português*, vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buzaglo Paiva Raposo, E.; Bacelar do Nascimento, M. F.; Coelho da Mota, M. A.; Segura, L. & Mendes, A. (orgs.) (2013b). *Gramática do português*, vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casteleiro, J. M. (1977). Realização do futuro do presente no português falado. *Atas XV Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas*. Rio de Janeiro.
- Castilho, A. T. de. (1967). *A sintaxe do verbo e os tempos do passado em português*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Coimbra, I. & Mata Coimbra, O. (1999). *Português sem Fronteiras 3*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Coimbra, I. & Mata Coimbra, O. (2011). *Gramática Ativa 1*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Coimbra, I. & Mata Coimbra, O. (2012). *Gramática Ativa 2*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.

- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1998). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Gonçalves, A. & Costa, T. da. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna, Cadernos de Língua Portuguesa 3*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Lemos, H. (2004a). *Praticar Português. Nível Elementar*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Lemos, H. (2004a). (2004b). *Praticar Português. Nível Intermédio*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Mata Coimbra, O. & Coimbra, I. (2009). *Novo Português sem Fronteiras 2*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Mata Coimbra, O. & Coimbra, I. (2011). *Novo Português sem Fronteiras 1*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho: Lisboa.
- Melo Rosa, L. (2011a). *Vamos lá começar! Explicações e Exercícios de Gramática, Níveis de Iniciação e Elementar (A1/A2)*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel – edições técnicas.
- Melo Rosa, L. (2011b). *Vamos lá continuar! Explicações e Exercícios de Gramática e Vocabulário. Níveis Intermédio e Avançado (B1/B2/C1)*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Morais Barbosa, J. (1996-1997). Sintemas verbais portugueses: *ir* + infinitivo e *haver de* + infinitivo. *Revista Portuguesa de Filologia*, XXI, 229-239. Coimbra.
- Nunes, C. & Sardinha, L. (1999). *Vocabulário – Regime preposicional de verbos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Oliveira, C.; Ballmann, M. J. & Coelho, M. L. (2006). *Aprender Português. Curso inicial de Língua Portuguesa para estrangeiros. Níveis A1/A2*. Lisboa: Texto Editores.

- Oliveira, C. & Coelho, L. (2007a). *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Nível Inicial e Elementar A1, A2 e B1*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. & Coelho, L. (2007b). *Gramática Aplicada. Português Língua Estrangeira. Níveis Intermédio e Avançado B2 e C1*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. & Coelho, L. (2007c). *Aprender Português 2. Curso elementar de Língua Portuguesa para estrangeiros Nível B1*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, C. & Coelho, L. (2007d). *Aprender Português 3. Curso intermédio de Língua Portuguesa para estrangeiros Nível B2*. Lisboa: Texto Editores.
- Paiva Boléo, M. (1934-1935). Tempos e modos em português. Contribuição para estudo da sintaxe e da estilística do verbo. *Boletim de Filologia, III*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.
- Paiva Boléo, M. (1973). Os valores temporais e modais do futuro imperfeito e do futuro perifrástico em português. *Separata de «Biblos», XLI*, 3-31.
- Pereira Soares, M. A. B. (1984). *A semântica do aspecto verbal em russo e em português*. Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ramalho, É. (s/d). *Dicionário estrutural, estilístico e sintático da língua portuguesa*. Porto: Lello & Irmão.
- Rojo, G. (1974). *Perífrasis Verbales en el Gallego Actual*. Verba. Anuario Gallego de Filología Anejo 2. Vigo: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sousa Marques Pinto dos Santos, D. M. de (1996). *Tense and Aspect in English and Portuguese: A contrastive semantical study*. Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior Técnico, Lisboa.
- Souza Campos, O. A. de (1980). *O Gerúndio no português*. Rio de Janeiro: Presença.

- Tavares, A. (2012). *Português XXI. Nível A1*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Tavares, A. (2013). *Português XXI. Nível A2*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Tavares, A. (2014). *Português XXI. Nível B1*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Tavares, A. & Moranguinho, J. (2008). *Prontuário de Verbos com Preposições (e Locuções Prepositivas)*. Lisboa: Plátano Editora.
- Tavares, A. & Tavares, M. (2012). *Avançar em português. Nível B2*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Vázquez Cuesta, P. & Mendes da Luz, M. A. (1980). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70.
- Ventura, H. & Caseiro, M. (1998). *Guia prático de verbos com preposições*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Enseñar y traducir en Español, lengua global compartida, dentro del espacio educativo ibérico

María Jesús García Méndez

Universidade de Aveiro

RESUMEN: La globalización actual e internet promueven movimientos socio-económico y laborales que hacen que, cada vez más, el mundo hispano sienta y proyecte una lengua compartida. Los paisajes lingüísticos del nuevo orden mundial traen consigo oportunidades para los traductores en español, pero, eso sí, exigirán una más amplia y mejor formación. Los cambios percibidos desde el nuevo panorama educativo internacional, vivido también dentro de nuestro espacio ibérico peninsular, nos obligan a plantearnos cuestiones nuevas a los docentes de Español Lengua Extranjera; incluso a tomar decisiones a las que no estábamos habituados. El español o castellano es hoy una lengua unida en su inmensa y rica variedad, que automáticamente armoniza el uso general o estándar del idioma y sus distintas variedades, en todos y cada uno de los países en donde es lengua oficial. Sin embargo, en tanto en cuanto la lengua española presente varias palabras para un solo significado, habrá diferentes opciones para quien traduce en una lengua compartida... Esta es la cuestión. Me propongo abordar el hecho de enseñar y traducir en esa “supervariación” a la que llamamos *español general* o *estándar*, dado que presenta –según demostraremos– muy poca y relativa variación en su forma escrita. Se hace necesario para los enseñantes y lo requiere el trabajo de unos traductores que buscan, sobre todo, formas léxicas claras y de consenso en su ejercicio profesional.

PALABRAS CLAVE: globalización; traducción; variación léxica; español estándar.

Introducción. Generalidades

No resulta fácil hablar con objetividad de lo que nos atañe directamente y toca a lo más hondo; en este caso, sobre el uso de un bien común inmensa-

mente compartido: la lengua de varios cientos de millones de hispanohablantes. Tampoco es un secreto recordar que a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX no faltaron voces ilustres con serias preocupaciones ante lo que sería una posible escisión de la lengua española en dialectos tan dispares como numerosos y diversos son los países que tienen el español como lengua propia. En ambos lados del Atlántico (no sólo en España) se temía, entonces, que la enorme extensión de los territorios en que se habla español provocara esa escisión que los eruditos rememoraban en el curso de la Historia: ay, aquella lengua latina que se desintegró en las varias y diversas lenguas romances... Pero las preocupaciones del colombiano Rufino José Cuervo, como las de Dámaso Alonso y Menéndez Pidal se fueron desvaneciendo con la llegada de nuevos tiempos que acarrearían otras circunstancias, de modo que, en nuestros días, aquellos extraordinarios defensores de la unidad de la lengua española tendrían poco que comentar al respecto. Porque esta lengua en la que hablamos y escribimos, como decía el filólogo y traductor V. García Yebra (1994),

(...) Mantiene una hermosa y matizada unidad en el habla de cientos de millones de habitantes de una gran porción de la tierra. Es sobre todo en América donde el español ocupa un territorio inmenso, que puede ser recorrido de extremo a extremo por un hispanohablante sin tropezar con dificultades de comprensión mayores que las de un leonés o castellano en Andalucía.

Es así. Y de esto es de lo que me propongo hablar en este encuentro. Lo justifica el hecho de haber vivido experiencias humanas, académicas y docentes a lo largo ya de muchos años, pudiendo dar fe de que el continuo diálogo y las relaciones entre España y la comunidad de países hispanos han ido forjando una profunda y entrañable adhesión de toda la sociedad hispanohablante con esta lengua común. Todos quieren (queremos) conservar la unidad de la lengua española y ya no cabe hablar de fragmentación en el español del siglo XXI. En nuestros días, las relaciones trasatlánticas que antaño se limitaban a asuntos diplomáticos o de negocios empresariales han dado paso a movimientos migratorios intensos, y las voces del español de América se escuchan en todos los pueblos y ciudades de España, formando parte de nuestra ciudadanía. Por otra parte, nada hacía pensar que la revolución de internet y la

globalización contribuirían a remover el orden lingüístico establecido y que gracias a estos acontecimientos el español es hoy, más que nunca, un idioma unido en una rica y asumida diversidad, ya que a todos nos es dado intuir y admitir que el español, como toda lengua histórica, desarrolla procesos particulares en su distribución geográfica y su evolución temporal, tanto en tierras transoceánicas como dentro del propio territorio peninsular. De esto tratan las variedades del español, en general, y de modo particular las que vamos a abordar en estas reflexiones surgidas en el cercano entorno académico del campus universitario de Aveiro.

Anticipo el interés de este estudio calificando de “particular” y de “relativa” la variación léxica que se ha acotado en un trabajo de investigación personal y reflexivo, con esos dos adjetivos que aparecen destacados como indicadores de un resultado obtenido a través de fuentes si no del todo concluyentes sí lo suficientemente fiables, tras haber centrado el estudio de la traducción en la variación lingüística que tiene lugar en el contexto social y situacional de la comunidad hispanohablante (venezolanos lusodescendientes que residen en Aveiro). No hay apenas bibliografía sobre un tema tan específico, y lo que se ha publicado en este campo no entra en los problemas que puede plantear un proceso de traducción en el que lo que importa no será ya la búsqueda de palabras correspondientes en dos lenguas, sino la adopción y empleo de unas unidades léxicas consideradas entre los hablantes de una lengua de llegada –la española– como las de mejor y más amplia distribución, lo cual implica también que sean las más aceptables (y las mejor aceptadas). En este trabajo hemos puesto el foco en la traducción de la variación de los elementos léxicos de un texto, empleando estrategias y fines adecuados a las circunstancias que rodearon el proyecto de fin de Máster o *Mestrado* en que nos ocupábamos, hace más de dos años; desde luego, pensando siempre en los destinatarios de un producto final hecho para ser leído y no olvidando que “hay que distinguir claramente entre las características de la lengua oral y las de la lengua escrita”, tal como destaca R. Mayoral (1997, p. 46) cuando recoge de la obra de reconocidos traductólogos (E. Nida, 1982) la descripción y las diferencias contrastivas que presentan ambas modalidades de lengua. Sin embargo, en tanto en cuanto la lengua presente varias palabras para un solo significado, habrá diferentes opciones para quien traduce en una *lengua compartida...* He aquí la cuestión. Me propongo pues abordar el hecho de traducir en un idioma compartido y la conveniencia de enseñar y traducir en esa “su-

pervariación” a la que llamamos *español general* o *estándar*, dado que presenta –según demostraremos– muy poca y relativa variación en su forma escrita. Enseñar y traducir en español nos exige muchas cosas que podrían sintetizarse (no hay espacio para comentarlas exhaustivamente) en tres puntos: el primero será tener conciencia de la acción imparable de la globalización y de que Internet ha venido a remover el nuevo orden lingüístico mundial del siglo XXI (además del inglés, hay otras lenguas con dimensión global que acompañan esta dinámica: caso del español). La globalización nos llevará a observar que existe un nuevo contexto social, situacional, de una comunidad hispanohablante que promociona su lengua y sus raíces culturales en el mundo. Ello nos llevará a percatarnos, además, de que los cambios percibidos en el nuevo panorama educativo internacional (de gran movilidad, internacionalización, etc.) ocurren también en este espacio ibérico peninsular que antaño aparecía como desligado del acontecer europeo. Un segundo punto se centra en torno a la cuestión dialectológica de la lengua española en las aulas de enseñanza del Español Lengua Extranjera: no podemos ignorar la componente *variedades del español* en el programa y materiales didácticos empleados como materia que habrá de sustentar futuros trabajos sobre la enseñanza del ELE-EL2¹; ni tampoco, obviamente, en las prácticas de traducción, porque sabemos que el español es una *lengua compartida*. Enseñarla conlleva asumir la relación que mantiene el [español] estándar con la variedad, así que no debería suponer desconocimiento ni confusión para los docentes²; en cuanto a la traducción, conviene señalar que traducir en una lengua compartida implica utilizar esa “supervariación” a la que llamamos español general o estándar, ya que compartir el caudal léxico enriquece, pero obliga a gestionar su diversidad en la escritura. Sólo encontraremos formas léxicas claras y de consenso en nuestra práctica traductora si tenemos o disponemos de un código implícita o explícitamente compartido. De manera que, a tenor de lo que hemos estudiado a lo largo de nuestra formación filológica, y siguiendo las orientaciones de

¹Véanse, entre otros, Prados Lacalle, M. (2014). *El tratamiento de las variedades del español en los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Jaén; García Fernández, E. (2010). *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*. Madrid: UNED. Etc.

²He podido constatar (en algunas aulas durante las prácticas docentes de los nuevos profesores de español en Portugal) que falta reflexión sobre *qué español enseñar*, sobre todo a la hora de seleccionar materiales didácticos.

reconocidos lingüistas de España y de América, podemos afianzarnos en la convicción de que el estándar español es un modelo coherente, democrático, basado en una competencia lingüística (de comprensión/expresión) compartida y que, por lo tanto, "filtra aquello que no sea *el español general* de todos, por lo que no es una abstracción que se materialice específicamente en ninguna área dialectal de nuestra lengua"(Moreno Fernández, 2010:39). Es, como indican expertos y estudiosos de la lengua española,

(...) Marco de referencia o eje en el que confluyen o del que emanan todas las variedades del idioma. (...) Será la [variedad] que debe enseñarse y en la que debe enseñarse, por ser la que se impone en la escuela, en la prensa, en los tribunales, en la investigación, en la administración, los discursos políticos, en la casi totalidad de los medios de comunicación, en las transacciones comerciales, industriales, publicitarias, en la liturgia, en la prosa científica, en los manuales de estudio, en la docencia y libros de alta divulgación, en la comunicación oral cotidiana cuidada y familiar... etc. De manera que, por ese prestigio y su rentabilidad comunicativa, es igualmente soporte de la difusión de la cultura y de la transmisión de conocimientos (Hernández, 2001).

Incluidos aquellos lingüistas que son capaces de servirse de otras variedades, como nos lo confirma la argentina Violeta Demonte:

(...) En la lengua española, la variedad estándar es ese dialecto construido con un vocabulario y construcciones sintácticas no específicos, susceptible de ser empleado en situaciones comunicativas diversas; en donde los acentos no se manifiestan de forma llamativa, aunque persisten rasgos, particularmente fonéticos (si bien debilitados) y prosódicos, que identifican la zona geográfica del hablante. Se utiliza en la escritura, en la enseñanza del español como lengua extranjera, en situaciones formales y en la interacción con usuarios de otras variedades del español. (Demonte, 2001).

Lo cual no impide que las variedades hispánicas mantengan su realidad lingüística y "sigan nutriendo el 'suprasistema'"(Andión, 2008:15), respetándose todas las variedades o registros en su ámbito dialectal, desde planteamientos que enriquezcan y favorezcan la competencia comunicativa de los usuarios. Debe ser así. Y pasamos al tercero y último de esos puntos anunciados

arriba: el que tiene que ver más concretamente con nuestra práctica traductora como asunto de especial interés en todas estas reflexiones. Digamos que desde esa actividad, o quizá por ella, mantenemos que, una vez identificadas las necesidades y expectativas de nuestros alumnos en la adopción de la variedad preferente y modelo para aprendices, los profesores y traductores de hoy, más que nunca, precisamos de esa lengua estándar coincidente con la lengua culta, que «tiene mayor fuerza y presencia en la lengua escrita» (Hernández, 2001), para consolidar y actualizar el español del siglo XXI en un mercado global súper competitivo, de intercambio de actividades a escala mundial. Ya han reparado en ello quienes advierten que la diversidad lingüística supone futuro para la traducción en español, "pero debe ser matizado a la luz de criterios restrictivos de posibilidad, viabilidad (...) y de eficacia, rentabilidad y proyección"(Castellví, 2001). Así, pues, de ello se desprende que no podremos eludir la interrelación y/o identificación con el español estándar.

1. Globalización e Internet: motores de cambios

Se hace necesario dejar constancia de que nunca antes, durante las varias décadas que llevo enseñando español a extranjeros, se me había planteado en clase tener que responder sobre rasgos o palabras usadas por hispanohablantes de otras zonas dialectales. Ha sido precisamente en Aveiro, al descubrir a una pequeña y laboriosa comunidad lusovenezolana que se hace oír con amable espontaneidad en español, ya sea desde su actividad profesional (construcción, restauración, servicios, etc.) como también en las aulas del *Departamento de Línguas e Culturas*. Nunca faltan alumnos con esa doble nacionalidad que hablen en nuestras clases de la emigración de sus padres por motivos económicos o laborales a tierras venezolanas y de su posterior regreso a Portugal. Dicha comunidad (sin saberlo) ha contribuido a que nos reafirmemos en la *norma panhispánica* como código vivo y aceptado sin imposiciones: son sus hablantes quienes lo adoptan y emplean por entender que es útil y beneficioso en la interacción comunicativa. Sin olvidar que a este contexto de hispanohablantes venezolanos en territorio portugués habría que añadirle, cómo no, la proximidad geográfica con España y la acción imparable de los medios de comunicación capitaneados por internet, el uso de la telefonía móvil y de las

redes sociales que tan enorme influencia ejercen en los jóvenes y no tan jóvenes.

Habría de ser asimismo en el curso de mi actividad docente como profesora y orientadora de un *Projeto final do Mestrado em Tradução Especializada* en el área de Ciencias de la Salud y de la Vida³, cuando mis reflexiones y las de una alumna lusodescendiente, nacida y criada en Caracas hasta los trece años, encontrarán el momento ideal para considerar la cuestión aquí tratada como *nueva y necesaria*, sí, al menos para quien esto escribe. Fue lo que abordé en un reciente congreso mediante una comunicación que justificaba estos mismos adjetivos⁴; así que vamos a profundizar sobre el tema en las páginas que siguen, habida cuenta de que ahora aportamos contenidos más amplios y con mejores argumentos para que esta cuestión que se nos plantea a los enseñantes y traductores, en torno a la traducción de la variación de los elementos léxicos de un texto, quede mejor explicada. No me resisto a echar mano de un ejemplo clarificador, puesto que tenemos que traducir del portugués al español vocablos tales como *feijão verde – melancia – abóbora* (tres alimentos que se encuentran dentro de nuestro estudiado repertorio). Pues bien: para mí está claro que su traducción sería ‘judías verdes’, ‘sandía’ y ‘calabaza’, respectivamente; pero no lo estaba tanto para esa alumna de mis Prácticas de Traducción en la Universidad de Aveiro, quien recordaba de sus años vividos en Venezuela que allí esos mismos términos adquirirían formas léxicas muy diferentes: ‘vainitas’, ‘patilla’ y ‘ayuyama’, en el mismo orden. Lógicamente, ella se planteaba cuál sería la "mejor traducción", "la más correcta"... He aquí una situación docente y una cuestión por dilucidar. Vamos pues a abordarla, tratando de dar una respuesta convincente a lo largo de las páginas que componen y exponen este particular estudio de caso.

³Trabajo orientado cuyo título es: *O interesse socioeducativo (e as dificuldades) de traduzir em Português/Espanhol*. Su autora: Cláudia Sofia Feio Baptista (2014). Disertación de *Mestrado*. Universidad de Aveiro.

⁴García Méndez, M. J. (2016). Nuevas y necesarias reflexiones, a propósito de la variación léxica (particular y relativa en este caso), en el ámbito de la traducción en español. In M. C. Ainciburu (ed.), *Actas III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Nebrija Procedia. www.nebrija.com/la_universidad/servicios/procedia.php. ISSN 2386-2181.

2. Un trabajo de traducción y una particular (y relativa) variación léxica

Una vez referido el propio contexto docente, cobrará ya total protagonismo la traducción del texto *Educação Alimentar em Meio Escolar. Referencial para uma oferta alimentar saudável*; un libro manual de divulgación científica apadrinado por los Ministerios de Educación y de Salud portugueses, editado en 2006, destinado a un público lo bastante amplio como para no incluir una terminología exclusiva para expertos, pero sí con la escritura formal y el registro culto propios de quienes son técnicos en salud, educación y alimentación escolar. Consta de 36 páginas y 7.557 palabras. Por lo que se refiere al vocabulario especializado, presenta dos series de alimentos: una primera con aquellos que se deben promover en la escuela (pp. 19-20) y otra con los que se deben limitar (pp.21-22); las dos, con sus características. Además, se muestran descritos, en sus respectivas tablas, varios y diferentes menús escolares (p.26): almuerzos de comedor, de pastelería y de comida rápida que son examinados a la luz de los alimentos y sus valores/constituyentes nutricionales y calóricos. Todo ello, lógicamente, encaminado a demostrar las diferencias, más o menos recomendables, en cuestiones de salud y alimentación escolar. Dicho libro fue elegido en su día como soporte para analizar especialmente las dificultades específicas que encontraba, al traducir en español, esta alumna lusovenezolana considerada bilingüe en español-portugués. Conviene decir que el modelo de lengua en el que se ha enseñado español a ella, como al resto de los aprendices portugueses, se adscribe a la norma castellana del centro-norte peninsular, por tratarse de una asociación “natural” entre contexto educativo y profesorado, como modelo de área hispánica más próxima e identificado tradicionalmente con la normativa académica; norma que no ha suscitado ningún tipo de controversia porque dentro del aula los docentes privilegiamos la eficacia comunicativa en la pronunciación y perseguimos una actitud de consenso en cuanto al léxico, lo cual no impide que los usuarios lo enriquezcan, claro está. Precisamente esa atención y comunión con esta alumna de *Mestrado* y sus inquietudes de identidad lingüística fueron las que me impulsaron a dar respuesta y (re)conocer esas variantes léxicas que ella tenía y retenía de su español venezolano.

En el *corpus* de terminología recogido por mi alumna en un capítulo de su trabajo (citado en nota núm. 7), hay dos tablas. Una primera extraída del citado manual y que –según ella– presentaba 27 posibles variantes léxicas habidas entre el español de España y su español de Venezuela; con otras palabras, una determinada serie de vocablos del castellano que, en su opinión, adquieren distinta envoltura léxica entre los hablantes de aquel país sudamericano. Es la que sigue:

Tab. 1 [pp. 33-34 del proyecto de mi alumna Cláudia Sofia Feio Baptista (2014): *O interesse socioeducativo (e as dificuldades) de traduzir em Português/Espanhol*] Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Termo (Português)	Espanhol (ES)	Espanhol (VE)
Batatas	Patatas	Papas
Guloseimas	Golosinas	Chucherías
Sumos	Zumos	Jugos
Leite meio-gordo	Leche semidesnatada	Leche semidescremada
Leite magro	Leche desnatada	Leche descremada
Morango	Fresón/Fresa	Fresa
Pêssego	Melocotón	Durazno
Melancia	Sandía	Patilla/Sandía
Banana	Plátano	Cambur
Feijão	Alubia	Caraotas/Frijoles
Bolo	Pastel/Bizcocho	Torta
Queque	Magdalena	Ponqué
Rissóis	Empanadillas	Especie de empanadas
Chamuças	Empanadas	Especie de empanadas
Chupas	Piruletas/chupachups	Chupetas
Gomas	Gominolas	Gomitas
Pipocas	Palomitas/Cotufas	Cotufas
Sandes de ovo	Bocadillo de tortilla	Sándwich con huevo
Cachorro	Perrito caliente	Perro caliente/asquerosito
Jardineira de carne	Guiso de carne	Carne guisada con papas
Folhado	Empanada de hojaldre	Pastelito
Bufete	Cafetería	Cantina
Refeitório	Refectorio/Comedor	Cantina
Infantários	Jardines de Infancia	Preescolares/Centro de Educación

		Inicial
<i>Fast food</i>	Comida rápida	Comida chatarra
Autarquias	Ayuntamientos	Alcaldías
Disciplinas	Asignaturas	Materias

De manera que ya tenemos sobre la mesa la cuestión que se les puede plantear dentro y fuera del aula a traductores y enseñantes de ELE: la variedad léxica que presenta la lengua española, tanto en tierras transoceánicas como la que tiene lugar en nuestro espacio europeo. Al hilo de aquel proyecto de *Mes-trado* defendido en 2014 por mi alumna, debo decir que quedó pendiente entre mis tareas llevar a cabo una necesaria revisión de esas 27 [posibles] variantes que aparecen en el primer listado que la misma elaboró de forma espontánea y sin ningún tipo de intervención por mi parte, a partir del libro texto original, en portugués. Seguidamente a detenernos en las unidades léxicas (subrayadas y en negrita) de esta primera tabla, con algunas anotaciones y reflexiones que, aunque breves, juzgamos oportunas:

1. ‘Batatas’ (port.) > **‘Papas’ (Ve)** – ‘Patatas’ (Es): Extendido en el área americana, incluida España, véase en el DA: Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur. En el CREA: Fnorm. 93,10 (Ve) - 70,20 (Es). VARIACIÓN RELATIVA.

2. ‘Guloseimas’ (port.) > **‘Chucherías’ (Ve)** – ‘Golosinas’ o ‘Chucherías’ (Es): No la registra el DA porque es de uso general. En el CREA: Fnorm. 0,69 (Es) - 0,92 (Ve). NO HAY VARIACIÓN.

3. ‘Sumos’ (port.) > **‘Jugos’ (Ve)** – ‘Zumos’ (Es): No la registra el DA. En el CREA: ‘jugo’ tiene Fnorm. 6,23 (Es) - 10,85 (Ve). VARIACIÓN RELATIVA. ‘zumo’ tiene Fnorm. 9,70 (Es) - 0,69 (Ve).

4. ‘Leite meio-gordo’ (port.) > **‘Leche semidescremada’ (Ve)** – ‘Leche semidesnatada’ sólo en España (Es): No se usa en América. SÍ ES VARIANTE LÉXICA. En el CREA: Fnorm. 0,08 (Es)

5. ‘Leite magro’ (port.) > **‘Leche descremada’ (Ve)** – ‘Leche desnatada’ (Es): No se computa.

6. ‘Morango’ (port.) > **‘Fresón/Fresa’ (Ve)** – ‘Fresa’ o ‘Fresón’ (Es): NINGUNA VARIACIÓN.

7. ‘Pêssego’ (port.) > **‘Durazno’ (Ve)** – ‘Melocotón’ o ‘durazno’ (Es): El DA recoge ‘durazno’ por países: Gu, Ho, ES, Ni, Pa, Co, Ve, Pe, Bo, Ch, Ar. En el CREA: ‘durazno’ tiene Fnorm. 0,10 (Es) - 0,69 (Ve). Y ‘melocotón’ tiene Fnorm. 2,67 (Es) - 0,23 (Ve). VARIACIÓN RELATIVA

8. ‘Melancia’ (port.) > **‘Patilla’/‘Sandía’ (Ve)** – ‘Sandía’ (Es): en Col., P. Rico, R. Dom y Ven. No impide el uso de ‘sandía’. VARIANTE LÉXICA, zonal.

9. 'Banana' (port.) > **'Cambur' (Ve)** – 'Plátano' (Es): VARIACIÓN RELATIVA: 'Cambur' convive con 'plátano' y 'guineo' (DA) en Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Bo. Fnorm. 2,54 (Ve).

10. 'Feijão' (port.) > **'Caraotas'/'Frijoles' (Ve)** – 'Alubias'/'judías' - 'fréjoles'/'frijoles' (Es): Precisamos: 'Caraota' SÍ ES VARIANTE LÉXICA zonal. En CREA, la Fnorm. es 4,15. No lo es 'Frijoles' o 'fréjoles', que también se usa en España. En el DA: Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, Cu, RD, N, PR, Co, Ec, Pe, Bo.

11. 'Bolo' (port.) > **'Torta' (Ve)** – 'Pastel'/'Bizcocho' (Es): en Ni, Pa, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur. 'Pastel dulce' (DA); pero en otros países (Es., Méx., Ch., Cu., Bo.) es masa con ingredientes salados. En el CREA: Fnorm. 2,98 (Es) - 5,54 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

12. 'Queque' (port.) > **'Ponqué' (Ve)** – 'Magdalena' - 'dulce'/(Es): SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana, pero relativa por alternar con 'magdalena'. CREA: Fnorm. en Caribe continental: 1,00 - 5,54 (Ve).

13. 'Rissóis' (port.) > **'Especie de empanadas' (Ve)** – 'Empanadillas'/'Empanadas' (Es): es igual en España y América. NO HAY VARIACIÓN LÉXICA. CREA: Fnorm. 1,51 (Es) – Fnorm.1,15 (Ve).

14. 'Chamuças' (port.) > **'Especie de empanadas' (Ve)** – 'Empanadillas'/'Empanadas' (Es): Igual que el caso anterior, NO HAY VARIACIÓN LÉXICA. Diferentes tipos, según zona y costumbres.

15. 'Chupas' (port.) > **'Chupetas' (Ve)** – 'Piruletas'/'Chupachups' o 'chupachús' (Es): De Chupa Chups®. SÍ ES VARIANTE LÉXICA zonal. En el CREA: Fnorm. 0,46 (Ve).

16. 'Gomas' (port.) > **'Gomitas' (Ve)** – 'Gominolas' - (Es): De Gominolas. El DA no lo registra en Venezuela y sí en Mx, Ni, CR, PR, Co, Ec, Pe, Bo, Ch. (por contacto). VARIANTE LÉXICA zonal.

17. 'Pipocas' (port.) > **'Cotufas' (Ve)** – 'Palomitas'/'Cotufas' - (Es): El DA lo trata como localismo venezolano. Se usan ambos términos en España. En el CREA: 'cotufa' tiene Fnorm. 0,14 (Es) - 0,92 (Ve). Y 'palomita' Fnorm. 0,85 (Es). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero MUY RELATIVA.

18. 'Sandes de ovo' (port.) > **'Sándwich con huevo' (Ve)** – 'Bocadillo de tortilla' - (Es): posible calco portugués. NO SE CONSIDERA VARIANTE LÉXICA.

19. 'Cachorro' (port.) > **'Perro caliente'/'Asquerosito' (Ve)** – 'Perrito caliente'/'Perrito' - (Es): NO ES VARIANTE LÉXICA. En CREA: Fnorm. 2,31(Es) - 2,77 (Ve). 'Asquerosito' es argot muy particular.

20. 'Jardineira de carne' (port.) > **'Carne guisada' (Ve)** – 'Guiso o Guisado de carne' - (Es): de uso general. En el CREA: Fnorm. 4,29(Es) - 1,15 (Ve). NO ES VARIANTE LÉXICA.

21. 'Folhado' (port.) > **'Pastelito' (Ve)** – 'Empanada de hojaldre' - (Es): SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana. En CREA: Fnorm. 8,64 (Es) - 5,54 (Ve). En DA, empanada rellena de algo salado también en Pa, Ho, Ni, RD (no dulce, como sucede en el resto de países).

22. 'Bufete' (port.) > **'Cantina' (Ve)** – 'Cafetería'/'Comedor'/'Cantina' - (Es): el DA registra el uso obsoleto de 'cantina'. Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Ar; Ur. En el CREA: Fnorm. 2,16 (Es) - 3,69 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana.

23. 'Refeitório' (port.) > **'Refectorio o Cantina' (Ve)** – 'Refectorio'/'Comedor' - (Es):

NO HAY NINGUNA VARIACIÓN. ‘Refectorio’ es cultismo general en español, muy poco usado.

24. ‘Infantários’ (port.) > **‘Preescolares’/‘Centro de Educación Inicial’ (Ve)** – ‘Jardines de Infancia’/‘Centro de Educación Infantil’- (Es): UNA PEQUEÑA VARIACIÓN (‘inicial’ ≠ ‘Infantil’).

25. ‘Fast food’ (port.) > **‘Comida chatarra’ (Ve)** – ‘Comida rápida’/‘Comida basura’- (Es): Uso popular (argot) en Mx, Gu, Ho, ES, RD, Pe, Bo, (DA); pero se usa mucho más en Venezuela. En el CREA: Fnorm. 2,10 (Es) - 4,62 (Ve). ES VARIANTE LÉXICA RELATIVA.

26. ‘Autarquias’ (port.) > **‘Alcaldías’ (Ve)** – ‘Ayuntamientos’/‘Alcaldías’ - (Es): También en España. En CREA: Fnorm. : 13,05 (Es) – 65,61,62 (Ve). NO ES UNA VARIANTE LÉXICA (MUY RELATIVA).

27. ‘Disciplinas’ (port.) > **‘Materias’ (Ve)** – ‘Asignaturas’ o ‘Disciplinas’ o ‘Materias’ - (Es): ‘Materias’ es la forma usada en Venezuela. En el CREA: Fnorm. ‘materia’: 90,94 (Es) – 131,46 (Ve). SÍ ES UNA VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

Una vez examinadas a la luz de esa revisión llevada a cabo recientemente –con la ayuda del *Diccionario de la lengua española* (DRAE, 2014), del *Diccionario de americanismos* (ASALE, 2010) y del actual *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, 2015) en su versión anotada (0.1), como banco de datos y estadística [Fnorm.]– poder concluir que realmente estamos –como mucho– ante 16 casos de variación léxica, y no los 27 apuntados por mi alumna. En resumen: sólo podríamos considerar variantes particulares venezolanas los usos (7) de: *patilla* – *carao* – *ponqué* – *chupetas* – *gomitas* – *pastelito* – *cantina*. También consideramos variantes léxicas a los siguientes 9 vocablos o expresiones usados comúnmente en Venezuela: *papas* – *jugos* – *leche semidescremada/descremada* – *durazno* – *cambur* – *frijoles* – *cotufas* – *Centro de Educación Inicial* – *comida chatarra* – *materias*; sin embargo, esta variación resulta relativa, según nuestro criterio, son términos usados en España y en otros países hispanos, por lo tanto compartidos (*papas*, *jugos*, *durazno*, *frijoles*, *cotufas*); o bien su relatividad se debe a una diferencia mínima (caso de *Educación Inicial*) y/o al hecho de ser considerados argot (*comida chatarra*). En cuanto al resto de los términos consignados en la lista: *chucherías*, *fresa/fresón*, *empanadas/empanadillas*, *sándwich/bocadillo*, *perrito caliente*, *guiso de carne*, *alcaldías*, no creemos que constituyan ningún tipo de variación, por formar parte del léxico general de todos los hispanohablantes.

El análisis de esa primera tabla ya fue expuesto y comentado en aquel congreso de Madrid (nota núm.8), en el que aparecía bien pergeñada la cuestión dialectal que nos ocupa; sin embargo, esta sólo quedará debidamente tratada si informamos del estudio realizado de forma más completa. En el trabajo anterior no se incluía esta segunda tabla que mostramos a continuación y que es de gran interés, ya que este nuevo listado repertorio de terminología seleccionada por mi alumna fue extraído ya no del libro soporte de traducción sino de dos menús (auténticos) escolares pertenecientes a 2 colegios: el *Santiago de León* (Caracas) y *Liceo Europeo* (Madrid); comidas distribuidas a los niños durante el mes de noviembre de 2013, seleccionadas con el único objetivo de poder “ensanchar” el campo de estudio de variantes léxicas para el proyecto que nos ocupaba y, al mismo tiempo, elaborar un Glosario (útil en el área de la alimentación y de interés socioeducativo). Digamos que su interés se debe no tanto a lo que representa disponer de un segundo *corpus* que sin duda ilumina mejor nuestra revisión de variantes, como al hecho (llegó el momento de revelarlo) de que mi alumna no pudiera trabajar en su proyecto de traducción con ninguno de los varios artículos científicos previamente seleccionados sobre el mal de Alzheimer, porque realmente no encontró en ellos ningún tipo de variación léxica: eran de un castellano absolutamente "transparente" para ella. De ahí que tuviese que recurrir al campo temático de la alimentación y sus formas, si quería ir al encuentro de los venezolanismos y (re)conocerlos, en la tarea que se había propuesto investigar. De ahí su sorpresa y el convencimiento de que la lengua culta utilizada en la prosa de divulgación científica es prácticamente igual en el castellano peninsular y en el de Venezuela. Volviendo al repertorio de terminología, señalemos que, en resumidas cuentas, hemos trabajado con un vocabulario especializado procedente de dos fuentes: la del libro soporte de traducción y la de los menús de esos dos colegios seleccionados al azar, a través de *Google*. Observen, pues, los listados de la ya citada segunda tabla:

Tab. 2 [pp. 34-36 del Proyecto de mi alumna Cláudia Sofia Feio Baptista (2014): *O interesse socioeducativo (e as dificuldades) de traduzir em Português/Espanhol.*]

Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Termo (Portugués)	Espanhol (ES)	Espanhol (VE)
Sopa	Sopa	Chupe
Ervilhas	Guisantes	Arvejas/guisantes

Guisado de verduras com carne/peixe	Menestra	Guisado de verduras com carne/pescado
Feijão-verde	Judías verdes	Vainitas
Caldo	Sopa maravilla	Caldo
Massa gratinada	Macarrones gratinados	Pasta gratinada
Cordon bleu	San Jacobo	Cordon bleu
Rolo de lombo	Cinta de lomo con guarnición	Lomo horneado
Crepe chinês	Rollito de primavera	Lumpia
Salteado de verduras com ou sem carne/peixe	Pisto manchego	Especie de salteado de verduras con o sin carne/pescado
Espécie de açorda alentejana	Sopa castellana	Sopa castellana (sopa de pan)
Panquecas	Tortitas	Panquecas
Aletria com carne/peixe	Fideuá	Fideos finos con carne/pescado
Hambúrguer de carne moída	Filetes rusos	Hamburguesa de carne molida
Guisado de frango	Filetes rusos	Guiso de pollo
Sopa de carne	Pollo en pepitoria	Sopa de lagarto
Sopa de rabo de boi	Sopa de carne	Hervido de res
Areiro	Olla	Especie de lenguado
Mandioca	Gallo (pescado)	Yuca
Rodelas de banana frita	Mandioca	Tostones
Sésamo	Trozos aplanados de plátano frito	Ajonjolí
Banana frita	sésamo	Tajadas
Banana frita	Lonchas de plátano frito	Tajadas
Abóbora	calabaza	Auyama
Tiras de carne	Tiras de carne	Tiritas de carne
Fatias de cenoura	Tiras de zanahoria	Cintas de zanahoria
Empadão de peixe com banana pão	Pastel de pescado con plátano	Pastel de chucho
Empadão	Especie de pastel de carne	Pastel de pollo
Empadão	Sopa de cocido	Pastel de pollo
Caldo de cozido	Sopa de cocido	Caldo de cocido
Ensapado de frango	Sopa de pollo	Asopado de pollo

Cenoura em rodelas	Zanahoria en rodajas	Zanahoria rebanada
Rolinho de massa	Rollito	Bollito
Alho-francês	Puerro	Ajoporro
Postas de peixe	Rodajas de pescado	Rueda de pescado
Cozido	Cocido	Cruzado criollo
Rolo de carne recheado	Relleno de carne	Enrollado de carne
Tarte de vegetais	Pastel de vegetales	Tarta de vegetales
Sopa	Sopa	Pizca andina

Podrán ver y deducir que en el examen y consiguiente cotejo de esta segunda fuente de vocabulario extraído de los menús escolares de noviembre de 2013, en los dos colegios, se pueden advertir –como mucho– 20 casos de variación léxica, bastantes menos que los 37 apuntados por mi alumna. En resumen: sólo podríamos considerar **variantes particulares venezolanas** los usos (8) de: *chupe* – *arvejas* – *vainitas* – *lumpia* – *panquecas* – *tostones* – *auyama* – *bollito*. El resto de las variantes señaladas aquí como de variación relativa (12) se debe, según nuestro criterio, a que se trata de platos típicos de la zona con designación propia, como es dado esperar en este contexto (*sopa de lagarto* – *hervido de res* – *pastel de chucho* – *cruzado criollo* – *pizca andina*), o a que realmente intervienen vocablos y/o expresiones compartidas con mayor o menor frecuencia, y/o a través de unos usos léxicos mínimamente diferenciados en la comunidad hispánica: caso de *carne molida* (en lugar de ‘picada’) – *ajonjolí* (en alternancia con ‘sésamo’) – *tajadas* (vocablo compartido, alterna con ‘lonchas’) – *asopado de pollo* (alterna con ‘sopa’ y ‘ensopado’) – *ajoporro* (tenemos también ‘ajo puerro’, ‘ajo porro’) – *enrollado de carne* (como ‘rollo o relleno’) – *tarta de vegetales* (también ‘pastel’). Los demás casos (17) no constituyen ningún tipo de variación, por formar parte de un léxico general y, sin duda alguna, es vocabulario más que familiar en la cocina o menú de los hispanohablantes: nos referimos, claro está, a *guisado de verduras*, *caldo*, *pasta gratinada*, *cordón azul*, *lomo horneado*, *salteado de verduras*, *sopa castellana*, *fideos con carne*, *guiso de pollo*, *lenguado*, *yuca*, *tiritas de carne*, *cintas de zanahoria*, *pastel de pollo*, *caldo de cocido*, *zanahoria rebanada* y *rueda o rodaja de pescado*. Esto es lo que se desprende del análisis llevado a cabo en una necesaria y más precisa revisión que se ha hecho siguiendo los mismos pasos y con el auxilio de esas extraordinarias fuentes de documentación que nos facilitan las instituciones de la

lengua española *DRAE* (2014), *ASALE* (2010), y *CREA* (2015). Véase abajo el vocabulario extraído de los menús escolares. En subrayado y en negrita las [posibles] variantes venezolanas, con las debidas (aunque breves) anotaciones y comentarios:

1. ‘Sopa’ (port.) > **‘Chupe’ (Ve)** – ‘Sopa’ (Es): (Del quech. *chupí*). Sopa o caldo específico. En otras áreas americanas. DA: *Ve, Pa, Co, Pe, Bo, C, Ar, Ch. Ec.* En CREA: Fnorm. 0,12 (Es) - 0,69 (Ve). **SÍ ES VARIANTE LÉXICA** venezolana. (‘sopa’ tiene una Fnorm. en España de 10,66, frente al 0,00 de Venezuela, pero altísima frecuencia en otros países).

2. ‘Ervilhas’ (port.) > **‘Arvejas’/‘Guisantes’ (Ve)** – ‘Guisantes’ (Es): (lat. *Ervilia*). *Gu, Ho, Ni, CR, RD, Co, Ve, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur.* Es uso general en América. En CREA: Fnorm. 0,06 (Es) - 2,54 (Ve). **SÍ ES VARIANTE LÉXICA** venezolana. Por el contrario, ‘guisante’: Fnorm. 4,65 (Es) - 0,23 (Ve).

3. ‘Guisado de verduras com carne/peixe’ (port.) > **‘Guisado de verduras con carne/pescado’ (Ve)** – ‘Menestra’ (Es): Del it. *Minestra*. En CREA: Fnorm. 0,55 (Es) - 0,00 (Ve). Porque también utilizamos ese ‘Guisado de verduras con carne’). **NINGUNA VARIACIÓN.**

4. ‘Feijão verde’ (port.) > **‘Vainitas’ (Ve)** – ‘Judías verdes’ (Es): No se usa apenas en América, sólo en *RD, Ve, Ec, Pe, Bo.* **SÍ ES VARIANTE LÉXICA**, zonal. En el CREA: Fnorm. 0,00 (Es). 0,23 (Ve).

5. ‘Caldo’ (port.) > **‘Caldo’ (Ve)** – ‘Sopa maravilla’ o ‘Caldo’ (Es): Viene a ser igual. **NINGUNA VARIACIÓN.**

6. ‘Massa gratinada’ (port.) > **‘Pasta gratinada’ (Ve)** – ‘Macarrones gratinados’ (Es): **NINGUNA VARIACIÓN.**

7. ‘Cordon bleu’ (port.) > **‘Cordon bleu’ (Ve)** – ‘San Jacobo’ (Es) o ‘Filetes empanados’: No aparece en DA ni en *DRAE*, por ser extranjerismos. **NINGUNA VARIACIÓN.** No se computa.

8. ‘Rolo de lombo’ (port.) > **‘Lomo horneado’ (Ve)** – ‘Cinta de lomo con guarnición’ (Es): **NINGUNA VARIACIÓN.** No se computa.

9. ‘Crepe chinês’ (port.) > **‘Lumpia’ (Ve)** – ‘Rollito de primavera’ (Es): ‘Lumpia’ o ‘rollito’ de masa de arroz, relleno de vegetales, usado exclusivamente en Venezuela. No la registran *DRAE* ni *CREA*. **VARIANTE LÉXICA** exclusivamente venezolana.

10. ‘Salteado de verduras como u sem carne/peixe’ (port.) > **‘Especie de salteado de verduras con o sin carne/pescado’ (Ve)** – ‘Pisto manchego’ - (Es): ‘Pisto’ es especialidad culinaria, pero alterna con ‘salteado de verduras’. **NINGUNA VARIACIÓN.** No se computa.

11. ‘Espécie de açorda alentejana’ (port.) > **‘sopa castellana (sopa de pan)’ (Ve)** – ‘Sopa castellana’ (Es): Viene a ser igual. **NINGUNA VARIACIÓN.**

12. ‘Panquecas’ (port.) > **‘Panquecas’ (Ve)** – ‘Tortitas’ (Es): del ingl. *pancake*. Confuso; también en Venezuela usan ‘tortitas’. En *Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, Co, Ec, Pe, Bo, Ch, Py, Ar, Ur.* utilizan ‘panqueques’. No lo registra *CREA*. **VARIANTE LÉXICA** venezolana.

13. ‘Aletria com carne/peixe’ (port.) > **‘Fideos finos con carne/pescado’ (Ve)** – ‘Fideuá’ (Es): ‘fideuá’ es término catalán. Igual en España y América. **NO HAY VARIACIÓN LÉXICA.**

14. ‘Hambúrguer de carne moída’ (port.) > **‘Hamburguesa de carne molida’ (Ve)** – ‘Filetes rusos’/ (Es): En España también ‘hamburguesa de carne picada’. ES VARIANTE LÉXICA zonal emplear ‘molida’ (Ve) en vez de ‘picada’ (ES).

15. ‘Guisado de frango’ (port.) > **‘Guiso de pollo’ (Ve)** – ‘Pollo en pepitoria’ - (Es): Cuestión de denominación. NO HAY VARIACIÓN LÉXICA.

16. ‘Sopa de carne’ (port.) > **‘Sopa de lagarto’ (Ve)** – ‘Sopa de carne’ - (Es): El DA: en Ve, Ch. (Corte de carne de vacuno). ES VARIANTE LÉXICA venezolana.

17. ‘Sopa de rabo de boi’ (port.) > **‘Hervido de res’ (Ve)** – ‘Olla’ - (Es): DA: Ve. Es un caldo con carne o pescado y verduras. ‘Olla’ en CREA: Fnorm. 8,63 (Es).3,92 (Ve). ES VARIANTE LÉXICA RELATIVA.

18. ‘Areeiro’ (port.) > **‘Especie de lenguado (Ve)** – ‘Gallo’/‘Especie de lenguado’ - (Es): Uso general, en España y países hispanos. NO ES VARIANTE LÉXICA.

19. ‘Mandioca’ (port.) > **‘Yuca’ (Ve)** – ‘Mandioca’ - (Es): Del guar. Mandiog. Los dos términos son usados en Es y Ve. En CREA, ‘mandioca’: Fnorm. 0,25 (Es) – 0,23 (Ve). Pero más ‘yuca’: Mx, Ho, ES, Ni, Pa, Cu, RD, PR, Co, Ve, Ec, Pe, Bo. En CREA: Fnorm. 0,36 (Es) – 5,31 (Ve). NO ES VARIANTE LÉXICA.

20. ‘Rodelas de banana frita’ (port.) > **‘Tostones’ (Ve)** – ‘Trozos aplanados de plátano frito’ - (Es): en DA, Ho, Ni, Pa, RD, PR, Cu, Ve. Rodajas de plátano fritas. En España se usa, con otro significado. SÍ ES VARIANTE LÉXICA zonal.

21. ‘Sésamo’ (port.) > **‘Ajonjolí’ (Ve)** – ‘Sésamo’/(Es): (Del ár. hisp. Aġġulgulín). DA no lo registra. En CREA: ‘ajonjolí’ Fnorm. 0,23 (Es) – 1,15 (Ve); ‘sésamo’ Fnorm. 0,90 (Es) y 0,00 en Ve; pero muy usado en otros países. ES VARIANTE LÉXICA venezolana, pero RELATIVA, porque se usan ambas formas y en diferentes países.

22. ‘Banana frita’ (port.) > **‘Tajadas’ (Ve)** – ‘Lonchas de plátano frito’ - (Es): DA. Ho, ES, Ni, Pa, Co, Ve. Rebanada transversal frita de plátano. Fnorm. 2,12 (Es) – 1,34 (Ve y Caribe continental). ES VARIANTE LÉXICA RELATIVA.

23. ‘Abóbora’ (port.) > **‘Auyama’/(Ve)** – ‘calabaza’ - (Es): (Del car. auyama). DA: Pa, Co; Ve. Exclusiva del Caribe continental: Fnorm. 1,00. SÍ ES VARIANTE LÉXICA zonal.

24. ‘Tiras de carne’ (port.) > **‘Tiritas de carne’ (Ve)** – ‘Tiras de carne’ - (Es): DRAE: Corte longitudinal de carne vacuna. Uso general del español. En CREA: Fnorm. 5,99 (Es) - 1,61 (Ve). NO ES VARIANTE LÉXICA.

25. ‘fatias de cenoura’ (port.) > **‘Cintas de zanahoria’ (Ve)** – ‘Tiras de zanahoria’ - (Es): ‘cintas’/‘tiras’ son términos intercambiables en España y América. Vemos en CREA: 28,64 (Es) – 18,25 (Ve). NO ES UNA VARIANTE LÉXICA.

26. ‘Empadão de peixe com banana pão’ (port.) > **‘Pastel de chucho’ (Ve)** – ‘Pastel de pescado con plátano’ - (Es): DRAE: Arg, Méx, y Ur. ‘Chucho’ es un pez. CREA: Fnorm.: 0,46 (Ve). ES VARIANTE LÉXICA venezolana (plato típico).

27. ‘Empadão’ (port.) > **‘Pastel de pollo’ (Ve)** – ‘Pastel de carne’ - (Es): Viene a ser igual. NO ES UNA VARIANTE LÉXICA.

28. ‘Caldo de cozido’ (port.) > **‘Caldo de cocido’ (Ve)** – ‘Sopa de cocido’ - (Es): ‘Caldo’ y ‘Sopa’ son casi intercambiables en español. En CREA: ‘caldo’ Fnorm. 18,27 (Es) – 6,23 (Ve). ‘En CREA: Sopa’ Fnorm. 10,66 (Es) – 6,27 (Caribe continental). NO ES UNA VARIANTE LÉXICA.

29. ‘Ensopado de frango’ (port.) > **‘Asopado de pollo’ (Ve)** – ‘Sopa de pollo’ - (Es): DA sólo registra ‘asopado’ en Panamá. En CREA tan sólo en Cuba y las Antillas. SÍ ES VARIANTE LÉXICA, zonal.

30. ‘Cenoura em rodelas’ (port.) > **‘Zanahoria rebanada’ (Ve)** – ‘Zanahoria en rodajas’ - (Es): ‘rebanada’ es término común en España y América. CREA: Fnorm. 2,69 (Es) – 1,23 (Ve). NO ES UNA VARIANTE LÉXICA.

31. ‘Rolinho de massa’ (port.) > **‘Bollito’ (Ve)** – ‘Rollito’ - (Es): ‘Bollo’ o ‘panecillo’ son de uso general en España y América. Puede considerarse UNA VARIANTE LÉXICA venezolana (porque no es dulce).

32. ‘Alho francês’ (port.) > **‘Ajo porro’ (Ve)** – ‘Puerro’ - (Es): DRAE: ‘ajo porro’ o ‘ajo puerro’ (zonal, en España). No lo registran DA ni CREA. Pero ‘puerro’ se usa mucho en España y otros países: CREA: Fnorm. 3,52 (Es) – 11,18 (p.e. Argentina). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

33. ‘Postas de peixe’ (port.) > **‘Rueda de pescado’ (Ve)** – ‘Rodajas de pescado’ - (Es): DRAE define por igual ‘rueda’ y ‘tajada’: Tajada circular o rueda de algunos alimentos). Cuestión de frecuencia; según CREA: Fnorm. ‘rueda’ 52,29 (Es) – 39,73 (Ve); para ‘rodaja’: CREA: Fnorm. 5,73 (Es) – 0,92 (Ve). NO ES UNA VARIANTE LÉXICA.

34. ‘Cozido’ (port.) > **‘Cruzado criollo’ (Ve)** – ‘Cocido’ - (Es): ‘Cruzado’ no lo registran DA ni DRAE porque es variedad de ‘sancocho/hervido/olla/cocido’/‘sopa’. Es un plato típico. SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

35. ‘Rolo de carne recheado’ (port.) > **‘Enrollado de carne’ (Ve)** – ‘Relleno’/‘rollo de carne’ - (Es): En DA sólo para Ve, Pe, pero ambos términos son usados en español general. CREA: Fnorm. ‘enrollado’ 2,25 (Es) – 0,92 (Ve). ES VARIANTE LÉXICA, pero muy RELATIVA.

36. ‘Tarte de vegetais’ (port.) > **‘Tarta de vegetales’ (Ve)** – ‘Pastel de vegetales/verduras’ - (Es): ‘Tarta’ en Hispanoamérica es hojaldre con relleno de carne o pescado. Lo explica CREA: Fnorm. de ‘tarta’: 6,56 (Es) – 0,69 (Ve); en cambio ‘torta’: 2,98 (Es) – 5,54 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA, pero RELATIVA.

37. ‘Sopa’ (port.) > **‘Pizca andina’ (Ve)** – ‘Sopa’ - (Es): DA: Caldo tomado como desayuno en los Andes venezolanos. CREA: Fnorm. para ‘pisca’: 0,00 (Es) – 0,23 (Ve). SÍ ES VARIANTE LÉXICA venezolana, zonal.

Importa mucho armonizar esas variantes, señaladas aquí como venezolanismos, con el español general de todos los hispanohablantes; pero importa, sobre todo, precisar con exactitud las verdaderas proporciones de una variación léxica que algunos exageran y que, a la hora de la verdad, no son tantas ni tan marcadas, como hemos intentado demostrar en este estudio.

Conclusiones

Las reflexiones que surgen a raíz de unas vivencias inmersas en la diversidad lingüística y sociocultural que compartimos los docentes en un actual escenario educativo decididamente internacional, también y particularmente dentro del espacio ibérico peninsular, vienen a “remover” viejas cuestiones de índole dialectal que una renovada y dinámica comunidad hispanohablante resuelve, feliz y automáticamente, de manera espontánea y consensuada. Cuando nos encontramos en un país (en este caso Portugal) cuya lengua oficial y vernácula no es el español y sucede que nos relacionamos con docentes⁵ y alumnos que hacen uso de algunas variedades de nuestro idioma (caso de hablantes lusovenezolanos en Aveiro), no podemos por menos de defender las ventajas que supone emplear para la enseñanza y la traducción el modelo culto del español estándar. Es indudable que con un código compartido se viaja por una geografía de miles y miles de kilómetros sin necesidad de intérpretes; pero lo mejor es que de forma implícita también desde él accedemos, en virtud de esos rasgos comunes compartidos, a otras modalidades o variedades de nuestra lengua que, lejos de romper el sistema, lo enriquecen y, en consecuencia, nos hacen partícipes de un idioma más rico y más internacional, pues “vocablos que antes figuraban en el diccionario como uso exclusivo de un solo país aparecen ahora como de uso compartido” (López Morales, 2006). Lo cual no obsta para que se siga velando y se tutele⁶ una escritura en español que vehicule la ciencia o el conocimiento, en general, sin dobles envolturas léxicas que obstaculicen una traducción que deseamos orientada a la eficacia y a la rentabilidad, como indicábamos al principio. A propósito de esto, retomamos aquella cuestión que quedó sin dilucidar al comienzo de este estudio (en el punto uno). Creo y espero poder justificar la traducción casi “categórica, unívoca” que fue empleada para los tres términos portugueses *feijão verde* –

⁵He conocido a varios profesores lusovenezolanos que enseñan ELE, con gran entusiasmo y sentido común, en algunos centros de Secundaria y en nuestro *Departamento de Línguas e Culturas* de la Universidad de Aveiro.

⁶Son precisamente académicos argentinos los que demandan –en Congresos Internacionales de especialistas de la Lengua Española– tutelar la calidad de la lengua escrita (Moure, 2016). También la filóloga venezolana M. Sedano (2001) no duda en reivindicar un más amplio y mejor dominio de la variedad culta hablada formal, la asociada a la lengua escrita. Y el rector de la Universidad de Salamanca, D. Hernández Ruipérez, al hablar de panhispanismo, se reafirmaba: “si la lengua es de todos, la norma es de todos”(EFE. Salamanca, 05/04/2016).

melancia – *abóbora*, si nos preguntáramos lo que supondría para la industria agroalimentaria, el comercio, la exportación o el turismo, con todos los intervinientes que esos sectores implican, el hecho de que apareciesen rotulados o etiquetados estos alimentos en cualquier país europeo (y otros destinos fuera de la UE) bajo las formas de ‘*vainitas*’, ‘*patilla*’ y ‘*ayama*’... Hemos de pensar, con toda objetividad, que esas variantes zonales, propias y particulares del español de Venezuela, deben ser usadas localmente, puesto que en España y la mayoría de países hispanos a dichos alimentos se les conoce generalmente por ‘*judías verdes*’, ‘*sandía*’ y ‘*calabaza*’, como bien sabemos. Propongo asimismo otro tipo de situaciones reales que nos avalan: sólo hay que viajar por el interior de nuestros pueblos y escuchar cómo los lugareños adoptan, con relativa frecuencia, términos “diferentes” a los empleados en la ciudad; sirva como ejemplo el hecho de que en algunos municipios salmantinos se sigue llamando a los melocotones ‘*duraznos*’ y a las judías verdes ‘*fréjoles*’. Y no por eso los hablantes son “anticuados” ni, mucho menos, “incorrectos”. Por supuesto que no, todo lo contrario: poseen un vocabulario más rico, habida cuenta de que poseen un dominio del lenguaje que se acomoda a los diferentes registros lingüísticos empleados según qué medios y contextos: en el pueblo o la ciudad, con vecinos o desconocidos, en una tienda o en el gran supermercado, etc., las personas hablarán seleccionando unos u otros términos. Ahora bien, otra cosa distinta es orientar la Traducción como una actividad profesional de mediación eficaz y rentable, en la sociedad en que se vive y para la que se presta un servicio desempeñando un trabajo. A fin de cuentas, un traductor actúa cual notario que deberá registrar una realidad lingüística viva, dinámica, tocándole en suerte –nunca mejor dicho– decidir constantemente qué palabra se usa aquí o allí, si una es más exacta que la otra, si aquella conviene por esto o por lo otro... En todos los casos, de lo que nadie duda es que es tarea verdaderamente apasionante operar con un idioma que comparten quinientos millones y medio de personas y que ha sido consagrado por genios literarios de uno y otro lado del Atlántico, en su justa correspondencia.

Es de prever, finalmente, que desaparezcan los recelos por el uso que defendemos del español estándar, así como también los temores de algunos por la actual tendencia niveladora que los lingüistas vienen observando en el léxico hispánico (en ciudades superpobladas, por influencia de las redes sociales, entre otras causas). Esta acción que propician internet y los actuales medios de comunicación está lejos de ser una amenaza para la unidad y di-

versidad que le son intrínsecas a la lengua española. La globalización, en este aspecto, realmente provoca que la comunidad hispanohablante se (re)afirme y adquiera mayor reconocimiento en un mundo de relaciones internacionales, en todos los órdenes. Por eso no se entiende que haya quien pueda renunciar a los beneficios que proporciona formar parte de ella, no queriendo disponer de tan vasto patrimonio lingüístico. Es algo a todas luces tan incomprensible que, con toda seguridad, hablarían de ello ahora aquellos maestros defensores de la unidad de la lengua española recordados al principio de estas páginas. Es asunto que nos afecta.

Bibliografía

- Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma. . . , conceptos imprescindibles en el español L2-LE. *RESLA*, 21: 9-26.
- Asociación de Academias de la Lengua Española – ASALE (2010). *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Cabré Castellví, M. T. (2001). La traducción en español. Recuperado de http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_de_l_espanol/1_la_traducccion_en_espanol/default.htm (02.06.2016).
- Corpus de Referencia del Español Actual* (2015). Versión anotada del CREA 0.1 Real Academia Española. Recuperado de www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea#sthash.Yw3Q9ynI.dpuf (02.05.2016).
- Demonte Barreto, V. (2001). El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática. Recuperado de: http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm (02.05.2016).
- Feio Baptista, C. (2014). *O interesse socioeducativo (e as dificuldades) de traduzir em Português/Espanhol*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- García Méndez, M. J. (2016). Nuevas y necesarias reflexiones, a propósito de la variación léxica (particular y relativa en este caso), en el ámbito de

- la traducción en español. In M. C. Ainciburu (ed.), *Actas III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo* (pp. 110-120). Madrid: Nebrija Procedia. www.nebrija.com/la_universidad/servicios/procedia.php. ISSN 2386-2181.
- García Yebra, V. (1994). Unidad de la lengua española. *ABC*, 42.
- Hernández Alonso, C. (2001). ¿Qué norma enseñar?. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm (02.05.2016).
- López Morales, H. (2006). *Hacia la globalización del léxico hispanoamericano. Discurso de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Alicante*. Recuperado de: web.ua.es/es/protocolo/.../discurso-de-humberto-lopez-morales.pdf (02.06.2016).
- Mayoral Asensio, R. (1997). *La traducción de la variación lingüística*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Recuperado de: www.ugr.es/rasensio/docs/La_traducion_variacion_linguistica.pdf (02.05.2016).
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Nida, Eugene A. & Taber, C. R. (1982 [1969]). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Real Academia Española – RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*, (2 vols.). Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

O ecossistema e o significado social da variação das formas verbais: a 2ª. pessoa do plural nas farsas de Gil Vicente

Marilza de Oliveira
Universidade de São Paulo

RESUMO: O hiato formado com a queda do morfema flexional -des em P5 foi solucionado por duas vias: a crase e a inserção da semivogal. Este trabalho mapeia a variação linguística da 2ª. pessoa do plural em quatro farsas de Gil Vicente, procurando mostrar que as variantes evocam significados “que se identificam mais ou menos a categorias culturais, fundadoras de sentido” (Zumthor, 1993:194), relacionando, por iconicidade, o morfema conservador -des às vozes das ladainhas e pragas emitidas pelas mulheres e a crase às vozes contidas no proferimento da ordem emanada pelo homem.

PALABRAS CLAVE: voz e gesto; flexão verbal; variação e mudança linguística; significado social; iconicidade.

1. O panorama da flexão verbal no quatrocentos: a 2ª. pessoa do plural

O impacto da queda do -d- intervocálico nos morfemas verbais de 2ª. pessoa do plural não tem ganhado muita projeção no âmbito dos trabalhos linguísticos. Recentemente, porém, o trabalho de Oliveira (2001), em análise das variantes resultantes da síncope, e o de Teyssier (2005), na análise da conservação do -d- em peças vicentinas, “tensionam” um objeto linguístico que merece ser explorado por diferentes vias teóricas e metodológicas.

Tem-se atribuído a supressão do segmento consonantal dental intervocálico nas formas verbais ao século XV (Nunes, 1969). Com efeito, *no Foro Real* (séculos XIII-XIV) e nos *Diálogos de São Gregório* (séc. XIV) esse processo fonológico não é registrado, mantendo-se, pois, intacto o morfema -des. No entanto, a queda do -d- já não aparece mais no *Leal Conselheiro* de D. Duarte (1ª metade do século XV) e na *Carta de Pero Vaz de Caminha*,

em que se tem estabelecido o morfema *-is* para a segunda pessoa do plural. (Mattos e Silva, 1994). Teríamos, assim, o seguinte quadro evolutivo: *amades* > *amaes* > *amais*; *crededes* > *credees* > *credeis*; *ouvides* > *ouviies/ouviis* > *ouvis*.

Para a dissolução do hiato, criado com a queda do /d/ intervocálico nas formas de 2ª. pessoa do plural, a literatura tem apontado sistematicamente o processo de semivocalização (*saberees* > *sabereis*). Entretanto, a análise realizada por Oliveira (2001) das formas verbais na *Demanda do Santo Graal*, na *Crónica de D. Pedro de Meneses*, de Eanes Zurara, e na *Crónica del Rei Dom Joham I*, de Fernão Lopes, apontou que as sequências vocálicas em hiato podiam ser desfeitas por meio de dois processos fonológicos: a semivocalização (*podees* > *podeis*) e a crase (*podees* > *podes*):

1. Senhor, vos nom devees n e podees dereitamente emtrar em Portugall (Crónica del Rei Dom Joham, p.96)
2. E assy, senhor, que não ponhais fundamemto nessas cousas, caa podês por ellas ficar muito e~ganado. Que gente *perdessees*, pera isso naçeeo, rrey sões, não vos há-de falleçer outra. (Crónica do Conde D. Pedro de Meneses, p.531)
3. Leixo-vos mais _ disse ele_ todo meu comprido poder, perque possais mamdar ~e esta cidade como eu propriamente faria se presente fosse, com ho quall poderês poer ofiçiaes, assy de justiça como de fazemda, e, segumdo vossa comçiencia, podeys emxecurar qualquer cousa que semtyrdes por bem do comum dela... (Crónica do Conde D. Pedro de Meneses, p.204)
4. _ Ora _ disse ele _ podes dezer o que te prouuer. (Crónica de D. Pedro de Meneses, p.416)

Note-se que o apagamento do -d- intervocálico do verbo *poder* ocorre não no morfema lexical mas no morfema flexional (*podedes* > *podees* > *podes*) e que a distinção entre singular “podes” (4) e plural “podees” e “podês” (1 e 2, respectivamente) se mantém, em alguns casos, graças à distribuição do acento. Entretanto, a supressão da consoante dental no morfema flexional podia ocasionar a neutralização das formas de 2ª. pessoa do singular e plural, haja vista que a diferença entre a forma do singular (*tomasses*) e plural (*tomasses*) estava apenas na forma tensionada da vogal <e> na 2ª pessoa do plural, marcada pela crase e não no acento primário da palavra:

6. E porque ally nõ estaaa tal capitão em que nos tenhamos tal fiança, queríamos que vos tomassês parte desta empresa (*Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*, p.562)

O duplo processo de dissolução do hiato¹ (semivocalização e crase), argumentava Oliveira (2001), teria favorecido a emergência de duas gramáticas distintas. O processo de semivocalização restaurava a diferença morfológica entre as formas do singular e do plural. A diferença antes marcada pelos morfemas *-s* e *-des* passava a ser marcada pelos morfemas *-s* e *-is*. A dissolução do hiato pela crase, por sua vez, tinha como produto a neutralização das formas morfológicas, marcadas indistintamente por *-s*, uma clara evidência de um processo de enfraquecimento da morfologia verbal, a qual, dentro da perspectiva da diferença de gramática entre o Português Europeu e o Português Brasileiro, teria dado origem à gramática brasileira. Em Oliveira e Ramos (2002), essa análise ganhou fôlego com reflexões sobre a concomitância do deslizamento da forma nominal de tratamento *Vossa Mercê* para referir-se à 2ª. pessoa do plural, em substituição ao pronome “vós” (Cintra, 1986). A concomitância do rearranjo da morfologia verbal e da substituição do pronome “vós” pelas formas de tratamento nominais teria gestado a gramática do Português Brasileiro, marcada pela presença de sujeito pronominal² (Oliveira e Ramos, 2002).

O comportamento da 2ª. pessoa do plural também foi analisado nos autos de Gil Vicente por Teyssier (2005). Acompanhando o conceito operatório de Saraiva (1981), segundo o qual os atributos das personagens de Gil Vicente devem ser buscados em uma classe e não no indivíduo, ainda que figuras como Inês Pereira sejam fortemente individualizadas, Teyssier focou os tipos vicentinos sob o viés sociolinguístico, procurando interpretar o objeto linguístico a partir de um feixe de dados socioculturais.

¹A forma conservadora se manifesta em: Certo he que ho mamgebo como nos hii sentir logo he fora, e, segumdo vos soes hom es espiçiaes, e que avedes de dar comta de vos, e nõ aveis de ter pejo em gemte, pois sayreis e tornareis como quiserdes. (*Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*, p.661)

²Essa análise não desconstrói a hipótese de Duarte (1993 e outras) da simplificação do paradigma verbal, com a entrada de “você” no sistema pronominal. Apenas faz recuar ao século XV o início do processo de enfraquecimento da morfologia verbal, a partir da neutralização dos morfemas de 2ª. pessoa do singular e do plural.

Tendo analisado 19 autos, o autor registrou o emprego do morfema flexional do verbo em P5 *-des* exclusivamente na boca de personagens femininas. Considerando a galeria de tipos vicentinos e que dialetos do Norte de Portugal e o galego conservam a consoante dental intervocálica (Nunes, 1969), o emprego do *-d-* em *cantades*, *vendedes*, *partides* poderia ser interpretado como um traço dialetal. Entretanto, alega Teyssier, as figuras femininas dos autos “não são camponesas, nem mesmo provincianas”, mas “autênticas mulheres de Lisboa” (p.231), o que inviabiliza a explicação dialetológica para os usos femininos. Tomando como pressuposto que o morfema *-des* (nos casos em que se mantém o /d/ intervocálico) era à época de Gil Vicente um arcaísmo linguístico e que as mulheres, pelo viés sociolinguístico tendem a ser mais conservadoras, o autor defende que o teatrólogo teria se servido dessa variante para marcar a fala das mulheres: “O fundador do teatro português fixou este arcaísmo no momento em que ainda se ouvia na boca das pessoas velhas de Lisboa, e em particular na boca das mulheres” (p. 233).

Um problema para essa leitura está no fato de que o uso do morfema *-des* pelas figuras femininas vicentinas não era redutível às mais velhas, razão pela qual Teyssier apela para o caráter familiar da relação e o comportamento desordeiro para caracterizá-las:

Existe nos autos de Gil Vicente uma abundante galeria de mulheres do povo que apresentam um conjunto de traços comuns e um certo ar de família. Quer sejam alcoviteiras, velhas, parteiras, feiticeiras, regateiras ou amadoras de Baco, estas mulheres são sempre pitorescas, desordeiras e ostensivamente desbocadas. Damos-lhes aqui o nome de “comadres”. (Teyssier, 2005, p.215)

Nessa perspectiva, o morfema *-des* que, seguindo pressupostos sociolinguísticos, caracterizava a fala das mulheres velhas se estenderia, nos autos, para outras figuras femininas, inclusive jovens, de modo que “o traço caracterizador ganha a coloração de um comportamento geral feminino e popular”, tornando-se marca indicadora da “Raça de comadres” (Teyssier, p.234).

Teyssier conclui que “os falares característicos” das personagens vicentinas são produtos de estilização, sem, entretanto, definir o que entende por estilização e sem apontar-lhe a finalidade pretendida. É nesse espaço que se insere este trabalho, que, abrindo o foco para a variação linguística, procura

relacioná-la aos diferentes atores sociais, tendo por objetivo não a identificação de marcadores de categorias sociais, mas do significado social da variante (Eckert, 2012). Para isso, assume-se, que o uso da variação, além de ressoar, constrói significados sociais no contexto discursivo em que o estilo de fala é produzido (Voloshinov 1929/2012).

2. Vozes e verbos em cena

A análise das formas verbais de 2ª pessoa do plural é realizada nos textos de quatro farsas: *Auto da Índia* (AI), *Farsa de Inês Pereira* (IP), *Do Velho da Horta* (VH) e *Quem tem farelos* (QF)? Toma-se como objeto de estudo a variação do morfema verbal em P5, procurando observar o contexto de uso das variantes: *is*, *des*, *ees* e *ês*. Foram excluídas da contagem geral as formas *ledes*, *rides*, *vedes*, por terem se cristalizado na língua e as oposições *ide*, *i*.

Os resultados apontados no gráfico abaixo mostram que as falas das personagens de diferentes níveis sociais trazem a implementação do morfema *-is*. Entretanto, outras variantes como o antigo morfema *-des* e a forma sincopada estão presentes³. Como o próprio Teyssier salientou, o morfema *-des* não caracteriza a linguagem de posições sociais, pois se concentra na fala de mulheres e não na de camponês, aldeão, eremita, alcoviteira, pajem, judeu, castelhano, etc.

Tab. 1. Formas de 2ª. pessoa do plural X sexo das personagens

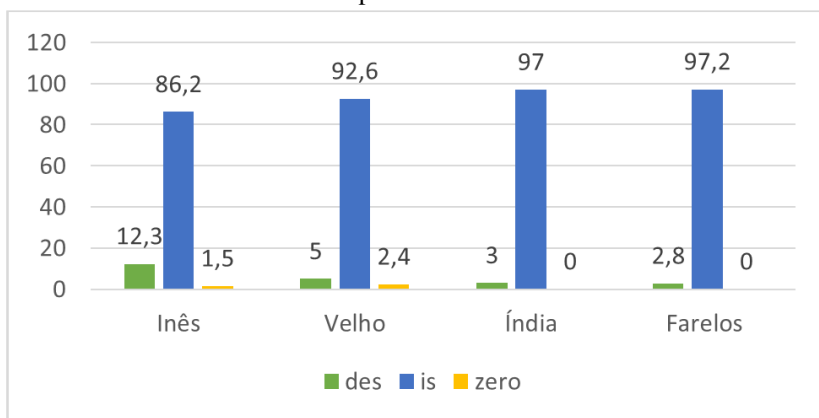
		Inês			Velho			Índia			Farelos		
		M ⁴	H	Tot.	M	H	Tot.	M	H	Tot.	M	H	Tot.
des	Oc.	16	0	16	4	0	4	1	0	1	1	0	1
	%	100	–		100	–		100	–		100	–	
o	Oc.	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0
	%	–	100		–	100		–	–		–	–	
is	Oc.	51	61	112	31	44	75	29	4	33	11	24	35
	%	45,5	54,6		41,3	58,7		87,8	12,2		31,4	68,6	

³Teyssier trabalhou apenas com as formas em *d*.

⁴M = mulher, H= homem; tot. = Total.

O desenho gráfico abaixo apresenta o total de cada morfema:

Gráf. 1. Formas da 2ª. pessoa verbal em farsas vicentinas



Vale salientar que não foram contabilizados os dados das falas em castelhano, os quais são realizados pelo morfema *-is* e, na função de imperativo, com o morfema *-d*.

Vale salientar que não foram contabilizados os dados de fala em língua castelhana, os quais são realizados pelo morfema *-is* e, na função de imperativo, com o morfema *-d* (ex., *abrid*, *despertad*).

Apesar de (ou justamente por) serem desprezíveis do ponto de vista estatístico, as variantes *-des* e *zero* deixam vazar significados sociais. Por esse motivo, a análise a seguir declina o método quantitativo para privilegiar o paradigma indiciário na análise dos morfemas verbais de P5. Partindo do lema de Warburg de que “Deus está no particular”, estreitamos o foco sobre os “dados negligenciáveis” (Ginzburg, 1989) mas “densamente entrelaçados”, haja vista que “o homem está amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu” (Geertz, 2011, p.4).

Nascido a partir do método de análise do crítico de arte italiano Giovanni Morelli que se baseava em características menos vistosas para identificar a diferença entre originais e cópias, da investigação de crimes baseada em indícios imperceptíveis pelo detetive Sherlock Holmes e dos lapsos freudianos, o método indiciário centra-se em resíduos, em pormenores considerados triviais, casos marginais:

... suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (Ginzburg, p.179).

Sob essa perspectiva, este trabalho tem por finalidade recuperar a expressão de cada agente (personagem) na escolha da variante e extrair o seu significado local e pessoal. Mais especificamente, o que se pretende é ouvir o eco da variável e avaliar o seu alcance, o seu efeito vocal, levando em conta que “a voz transmuda em “ícone” o signo simbólico proporcionado pela linguagem” (Zumthor, 1993: 23).

Um primeiro indício desse eco foi apontado por Teyssier que mostrou ser o morfema conservador *-des* empregado somente pelas mulheres, não importando o tipo social do falante e do ouvinte. Com efeito, referido morfema aparece nas relações:

Ama-Moça. (*Da Índia*)

Velha-Moça. (*Quem tem farelos?*)

Mulher-Velho; Branca-Velho e Branca-Alcaide. (*Do Velho da Horta*)

Inês - Pero; Mãe - Inês; Lianor-Inês; ermitão-Inês. (*Farsa de Inês Pereira*)

ou seja, na boca de diferentes tipos sociais (ama, velha, mãe, jovem (Inês), ermitão e alcoviteira – Branca, Lianor), com interlocutores femininos ou masculinos.

Entretanto, ao analisarmos o envelope de variação, pudemos observar como na função de contravoz a variante sincopada marca a fala de homens de diferentes tipos sociais (Velho, Pero, Parvo e Fernando) no diálogo com homens ou mulheres, em duas das farsas:

Velho-Mulher; Parvo-Velho (*Do Velho da Horta*)

Pero-Inês; Fernando-Inês (*Farsa de Inês Pereira*)

Ressalta-se que as variantes *des* e zero são de baixíssima produtividade, como aponta a tabela acima, mas, apesar dessa trivialidade, assumimos que,

assim como o morfema *des* analisado por Teyssier, essas “formas aberrantes tomam assim um relevo singular e passam a constituir “casos marcados” em relação às formas normais da língua” (Teyssier, p.234).

Esses “casos marcados” que opõem a fala das mulheres à dos homens carregam um sentido social. Para depreendê-lo, é necessário ter em conta os procedimentos de representação em que a modulação da voz e do gesto se conjuga com expedientes linguísticos, “sublinhando os contrastes e a ironia” (Zumthor, 1993). Separando vocalidade de oralidade, Zumthor, ao analisar a poesia medieval, mostra que “a Idade Média é o lugar de ressonância de uma voz” e que a voz “tende a despojar o signo de tudo o que tem de arbitrário”, tornando-se elemento essencial para a interpretação dos textos.

É a partir desse quadro vocal, combinando voz e gesto, que a análise linguística (e literária) das peças vicentinas deve trilhar seu caminho, buscando aí dados sensíveis do cotidiano português da virada do século XV para o XVI atrelados a questões linguísticas.

Com efeito, as farsas vicentinas ressoam um grande barulho por parte das mulheres e um grande silêncio por parte dos homens, como a marcar a ausência dos homens que se lançam nas viagens aventureiras às Índias e por meses a fio se afastam do ambiente doméstico cuja direção passa às rédeas das mulheres que não se fazem de rogadas para satisfazer seus desejos e necessidades, como retratado na farsa intitulada *Da Índia*.

O ruído vocal das mulheres pode ser observado em diferentes ocasiões. De fato, as farsas são permeadas por pragas rogadas pelas mulheres, a si mesmas (“Pois, casa, se t’eu caiar, Mate-me quem me pariu.” (AI) ou a outras pessoas: “Má viagem faças tu caminho de Calecu” (AI), “Má caiança que te coma, mau quebranto que te quebrante e mau lobo que t’espante” (QF) ou ainda “Rogo à Virgem Maria, que quem me faz erguer da cama, que má cama e má dama, e má lama negra e fria. Má mazela e má courela, mau regato e mau ribeiro, mau silvado e mau outeiro, má carreira e má portela... Rogo às dores de Deos que má caída lhe caia, que má saída lhe saia, trama lhe venha dos céos” (QF).

Além das pragas, o trânsito da vocalidade se faz pelos gritos de Isabel (QF), reveladores do desespero em se casar: “Quereis que creça e que viva, e não deseje marido? Quereis que reine Copido, e eu seja sempre esquiva? Quereis que seja discreta, e que não saiba d’amores? Quereis que sinta primores mui guardada e mui secreta?” Gritos expressos pelo imperativo seguido de palavras de teor negativo perpassam todas as farsas analisadas sinalizam

impaciência: “Andar, muitieramá!” (*Da Índia*), “Calai-vos, muitieramá” (*Da Índia*), “I, eramá, cantar à praia” (*QF*) “Vá-se muitieramá!” (*IP*).

Lamentos quanto ao tipo de trabalho e de vida que remetem ao comportamento de espera de Penélope também são vozeados pelas mulheres: “E assi hei-de estar cativa em poder de desfiados? Antes o darei ao Diabo que lavar mais nem pontada” (*IP*), “Que não hei de fiar, não! Eu sou filha de moleira?” (*QF*).

Ladainhas (em 142 versos!) são feitas pela alcoviteira em invocação de fidalgos, em lugar de santos: “Ó Santo Martim Afonso de Melo, tão namorado, dá remédio a este coitado” (*VH*). Versos infantis são usados pela Ama como encantamentos mágicos “Dormirei, dormirei, boas novas acharei” (*AI*), a mulher reclama do comportamento do marido “Ui! Amara do meu fado! Fernand´Eanes, que é isto?” (*VH*) e a Velha usa designações místicas para o enamoramento da filha “Más fadas que vos fadaram! A maldição de Madorra, d´Ebitão e d´Abirão, e de minha maldição...” (*QF*).

Também faz parte de vozes femininas o uso de lemas, que, por mais que tenha a função de encorajamento pessoal ou lição de vida, expressa resignação, aproximando-se da função dos provérbios (Huizinga, 2010, p.386): “Mata o cavalo de sela e bô é o asno que me leva” (mãe em *IP*), “E mais quero eu quem me adore que quem faça com que chore” (Lianor Vaz em *IP*), “asno que me leve quero, e não cavalo folão” (Inês Pereira em *IP*).

Aos lamentos e encantamentos, às pragas e às invocações a fidalgos expressos pelas mulheres, se opõe a oração pregada pelo velho em que o latim e o português se mesclam de tal forma que as palavras latinas criam o espaço místico do ritual católico e as palavras portuguesas configuram, de forma enxuta, a própria oração: “Pater noster **criador**, Qui es in celis **poderoso**, sanctificetur, **Senhor, nome tuum vencedor, nos céos e terra piadoso**. Adveniat **a tua graça**, regnum tuum **sem mais guerra**; voluntas tua se faça sicut in celo et in terra” (*VH*). Uma outra forma enxuta de expressão por parte dos homens são os provérbios: “Vilão farto, pé dormente” (*QF*) Vale ressaltar que o provérbio “nunca prega resistência, sempre obediência” e que a sua aplicação é decisiva no encerramento da questão (Huizinga, 2010, p.381).

Ainda que usem e abusem de imprecções como as mulheres, os homens tendem a ser menos incisivos: “Ireis vós pera o Sanhoane!” (*VH*), “Ó pesar do Anticristo coa velha destemperada!” (*VH*) , “Polo corpo de São Roque!”

(*VH*), “Pesar ora de São Pisco”! (*IP*), “Má partida venha por ti! E o cavalo suar” (*QF*), “Ordonho, ordonho, espera mi. Ó fideputa roim!” (*QF*).

Esses pouco exemplos que mostram a voz em performance na obra de Gil Vicente apontam diferenças na vocalidade de homens e mulheres. Aqueles tendem a se expressar de forma mais enxuta, já as mulheres produzem vozes estridentes e esdrúxulas. Essa voz em performance sugere um caminho para a interpretação do significado social dos morfemas verbais, ainda que, do ponto de vista sociolinguístico, seja quase impossível medir e enquadrar as variações: reduzir o morfema des à fala das mulheres era um expediente meramente estilístico? Talvez sim, se levarmos em conta que estilo, para a produção de sentido, é a “relação com o real”, “o encontro esperado, mas imprevisível, de uma identidade” (Zumthor, p.217). É nessa chave de leitura que revisitamos os morfemas verbais na fala das mulheres e dos homens nas farsas vicentinas, a partir do princípio da iconicidade, que, como em um jogo, pressupõe a existência de uma relação natural entre a expressão e aquilo que ela designa (Neves, 1997):

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. (Huizinga, 2012, p.7)

Nesse sentido, assumimos que o uso variável da segunda pessoal do plural dos verbos nas farsas vicentinas constitui uma espécie de jogo em que a língua reflete e refrata as atividades arquetípicas da sociedade portuguesa do final do quatrocentos e início do quinhentos.

3. O colorido e o vigor da vida por meio dos sufixos verbais e P5

3.1. As mulheres em cena(m)

As quatro farsas analisadas trazem proferimentos constativos (Searle, 2002) realizados pelas mulheres por meio de frases exclamativas em que se sublinha a ironia, na forma de um solilóquio que se confunde com o diálogo com a

plateia real ou mesmo virtual. No exemplo abaixo, a moça estranha a agitação de sua ama e pergunta se ela lamenta a partida da armada em que se encontrava o seu marido, ao que a ama responde que a sua partida não é motivo de lamentação:

Moça Jesu! Jesu! Que é ora isso? É porque se parte a armada?
Ama Olhade a mal estreada! Eu hei de chorar por isso? (AI)

O morfema *-des*, ao estabelecer o diálogo com outro que não a pessoa que está em cena, vem expor esta ao ridículo, apontando como está fora de sintonia com a realidade. Essa estratégia também é usada pela mãe de Inês Pereira para expor, nas trocas interpessoais, a sua desgraça à plateia real ou virtual (ou a si mesma) por ter uma filha que tem obsessão pelo casamento:

Inês Praza a Deus que algum quebranto me tire de cativoiro!
Mãe Toda tu estás aquela! Choram-te os filhos por pão?
Inês Prouvesse a Deus que já é razão de eu não estar tão singela.
Mãe Olhade ali o mau pesar! (IP)

A interpelação do auditório como intérprete e participe do conflito é novamente vocalizada pelo morfema *-des*, e presumivelmente coreografada por movimentos gestuais, seguida da contravoz que reinstaura o diálogo entre os atores em cena:

Isabel Quereis que creça e que viva, e não deseje marido?
Quereis que reine Copido, e eu seja sempre esquiva?
Quereis que seja discreta, e que não saiba d'amores?
Quereis que sinta primores mui guardada e mui secreta?
Velha Tomade-a lá! Ui, Isabel! Quem te deu tamanho bico, rostinho de cerolico?
És tu moça ou bacharel? (QF)

Esse movimento de saída de cena marcado pelo morfema *-des* é resgatado para introduzir uma imagem grotesca, em que Pero, como um burro de cargas, carrega a esposa nas costas e dois cornos na cabeça: Inês canta uma cantilena sobre marido traído como a revelar que o bem (dote) adquirido por Pero com o casamento, e ele bem sabe disso, é a traição. O absurdo do binômio matrimônio-traição revestido por *levades* e o seu conhecimento/resignação marcado por *sabedes* correlaciona o grotesco com o morfema *-des*:

Inês Marido cuco me levades e mais duas lousas.
 Pero Pois assi se fazem as cousas.
 Inês Bem sabedes vós, marido, quanto vos amo; sempre fostes percebido para gamo.
 Carregado ides, noss'amo, com duas lousas.
 Pero Pois assi se fazem as cousas. (IP)

Por meio da intervenção da cantilena, cria-se um ambiente favorável para a carnavalização expressa pela imagem grotesca que legitima a transgressão aos supostos votos de fidelidade expressos na celebração do matrimônio.

Uma terceira função do morfema *-des* se desdobra, a partir das anteriores, para marcar comportamentos que levavam a ilusão e engodo. No excerto a seguir, o morfema *des* é acionado pela alcoviteira Lianor no momento em que, vendendo gato por lebre, busca convencer Inês do comportamento culto e refinado de Pero Marques, característica não condizente com o perfil camponês da personagem:

Lianor Nesta carta que aqui vem
 Pera vós, filha, d'amores,
 Veredes vós, minhas flores,
 A descrição que ele tem. (IP)

Outra alcoviteira faz uso do morfema *des* não para apresentar a viabilidade do objetivo ilusório almejado pelo Velho – o casamento com a moça – e que ela garante alcançar, mas para repreendê-lo por não acreditar no seu poder de realizar o seu desejo:

Velho Que remédio me dais vós?
 Branca Vivireis, prazendo a Deos, e casar-vos-eis com ela.
 Velho É vento isso.
 Branca Assi veja o paraíso. Que não é ora tanto extremo. Não curedes vós de riso, que se faz tão improvisado como o demo: e também doutra maneira, se m'eu quiser trabalhar. (VH)

movimento de saída de cena ou de rupturas de convenções sociais (carnavalização) assinalado por *-des* é ainda recobrado para denunciar ironicamente o inesperado, o que está fora do lugar, ou do normal, como é a competência na leitura por parte de Inês Pereira. Note-se que o morfema *-is* é regularmente

usado para as ações de mostrar e dar a carta, mas é o morfema *-des* que emerge para expressar o espanto da alcoviteira ao depreender que Inês Pereira sabia ler:

Inês Mostrai-ma cá, quero ver.

Lianor Tomai. E sabedes vós ler?

Mãe Hui! E ela sabe latim, e gramáteca e alfaqui, e sabe quanto ela quer! (IP)

O comportamento contrastante com a habitualidade é alvo de comentário pela vocalidade do tom irônico e estridente marcado pelo morfema *-des* no trecho abaixo em que a Mulher, impaciente, ridiculariza o marido (Velho) que, enamorado por uma moça, se dedica à música e ignora o seu chamamento para a vida real assinalada pela hora da janta:

Molher Ui! Amara do meu fado! Fernand'Eanes, que é isto?

Velho Ó pesar do Anticristo coa velha destemperada! Vistes ora?

Molher Esta dama onde mora? Ui! Amara dos meus dias!

Vinde jentar na maora: Que vos metedes agora em musiquias? (VH)

Os dados analisados sugerem que nas farsas vicentinas as mulheres denunciam o que está fora de sintonia com a realidade por meio do morfema *-des* que já se rareava na língua. Por iconicidade, o *pathos* vigoroso da vida doméstica expresso em ambiência de pragas, ladainhas e cantilenas faz desse morfema a “epifania da voz viva” (Zumthor, p.207) feminina que estridentemente acusa o outro de estar fora de lugar.

3.2. Os homens entoam

Como contraponto à estridência do *-des* feminino, os brados masculinos se fazem com o morfema *-is*, como denuncia Inês:

Escudeiro Vós cantais, Inês Pereira? Em vodas me andáveis vós? Juro ao Corpo de Deos que esta seja a derradeira! Se vos eu vejo cantar, eu vos farei assoviar...

[...]

Inês Por que bradais vós comigo?

Escudeiro Será bem que vos caleis. (IP)

Ainda que obedecesse às ordens do marido, Inês questionava seu comportamento grosseiro. Ressalte-se que o morfema *-is*, presente na fala do escudeiro e de todos os demais personagens já se encontra implementado. Há, porém, uma outra variante linguística – a crase – que diferencia categorias perceptíveis que configuram o prisma masculino. Contrariamente aos brados masculinos em *-is* e aos atos constativos em *-des* nas exclamações femininas, os homens entoam atos diretivos (Searle, 2002) expressos pelo morfema zero (contexto da crase por efeito da mesma supressão de *-d-* intervocálico que deu origem a *-is*), como se observa na orientação dada por Fernando para que Inês dissesse a canção a ser cantada para o bailado:

Mãe Ora vai tu ali, Inês, e bailareis três por três.
Fernando Tu conosco, Luzia, aqui, E a desposada ali: Ora vede qual dirês. (IP)

Por mais que a força pragmática do ato diretivo também seja realizada pela mãe de Inês (no mesmo diálogo), há que se ressaltar que ela o faz por meio do morfema *-is*. Já a crase é redutível ao enunciado masculino e, em obediência ao princípio da iconicidade, está em consonância com o enxugamento das formas proverbiais e das orações religiosas rezadas presentes nas falas das personagens masculinas (ver seção anterior).

A ordem enxuta e seca expressa pela crase também aparece como réplica ao comentário de Inês sobre o ermitão, em que Pero Marques ordena a esposa a se recompor:

Inês Marido, aquele ermitão é um anjinho de Deus...
Pero Corregê-vos esses véus e ponde-vos em feição. (IP)

Como se a ordem emanada pelo marido, marcada pela variante sincopada, fosse iconicamente um “pro-verbo”, Inês obedecia ato contínuo, sem apresentar resistência, haja vista que não o retrucou.

Também na ordem emanada com valor provocativo pelo Parvo, personagem tido como uma espécie de bobo-da-corte, a crase no verbo *morrer* vem expressar a pontualidade:

Velho Não hei de comer, que me pêis nem quero comer bocado.
Parvo E se vós, dono, morreis? Então despois não falareis, senão finado.
 Então na terra nego jazer, então finar dono estendido.
Velho Oh, quem não fora nacido, ou acabasse de viver!

Parvo Assi, pardeus? Então tanta pulga em vós, tanta bichoca nos olhos, ali cos finados sós; e comer-vos-ão a vós os piolhos. Comer-vos-ão as cigarras, e os sapos. Morrê, murrê! (VH)

Embora não se espere obediência ao ato diretivo do verbo *morrer*, o desafio lançado pelo Parvo carrega a ideia aspetual da realização imediata do conteúdo da ordem: Quer morrer? Morre! Morre logo! *Morre já!* O imediatismo é obtido pela associação da forma craseada da 2ª. pessoa do plural de verbos da 2ª. conjugação com o infinitivo (com queda do *-r* final), uma vez que a ausência de desinências pessoais e temporais no infinitivo lhe retira condições de uso (“ontem”, “amanhã”) e cria espaço para a leitura dêitica, ou seja, como algo a ser realizado na enunciação. Nesse sentido, a crase no morfema verbal de P5 na fala do homem codifica a noção de obediência que se espera do interlocutor.

Considerações finais

Sem avançar na argumentação, Teyssier, após a análise de outros objetos linguísticos na obra de Gil Vicente, afirma que “os falares característicos” das personagens são produto de estilização. Essa é a posição de Trigo (1984) que, ao se opor à ideia de verossimilhança, considera que os tipos sociais vicentinos assumem uma “faceta transgressiva”, carnavalesca, no sentido de que ações e expressões não estão em consonância com sua condição sociocultural: “a função de representação da linguagem não existe mais, deixando esta de ser um reflexo do mundo para ser ela própria o mundo” (p.219). Essa leitura, entretanto, deixa de considerar que o signo se cria no meio social (Voloshinov, p.46).

Retomando a perspectiva social, observa-se que o *pathos* da vida lisboeta plantado nas farsas vicentinas pode ser colhido nas vozes de suas personagens que na interação social deixam vaziar sua cosmovisão por diferentes meios, entre os quais destacamos neste trabalho os morfemas flexionais do verbo. Como “O espírito medieval adora generalizar as coisas a partir de um caso” (Huizinga, 2010: 396), os resíduos do morfema conservador *-des* e da crase são tomados para exemplificar traços generalizantes e impessoais que caracterizam as personagens-tipo do teatro vicentino: mulheres X homens. Por mais que a mudança linguística estivesse implementada, é necessário observar que

no “outono da idade média” tudo tendia à estilização formal (Huizinga, 2010: 18) e que a equação simbólica dependia do caráter verdadeiro das características do símbolo e da coisa simbolizada, uma vez que o pensamento medieval era regido pelo simbolismo – realismo (Huizinga, 2010: 336-7).

Como os morfemas verbais ainda estavam presentes em fórmulas fixas (“Olhade a estreada!”) que marcavam uma concepção de mundo, essas marcas permitiam a construção simbólica da voz e da identidade/sensibilidade do tipo feminino que as proferia. Vai daí que o *pathos* feminino lançado iconicamente, com emoção às vezes plangente, por meio do sufixo *-des* se opõe ao ato diretivo contido ou comedido proferido pelo homem por meio da crase. Desse modo, cada imagem construída pelas vocalizações encontra nas variáveis do morfema verbal de P5 a solução de um enigma referente ao comportamento de homens e mulheres na sociedade portuguesa do quinhentos. Naturalmente, essa análise merece uma atenção mais profunda, a partir do exame de outras farsas vicentinas. Também é de se esperar que, em virtude das tópicas, esses morfemas apresentem novos arranjos simbólicos nos autos vicentinos.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (2010). *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5ª. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Cintra, L. (1986). *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Eckert, P. (2012). Three Waves of Variation Study: the Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *The Annual Review Anthropology*, 41, 87-100.
- Ginzburg, C. (1989). O paradigma indiciário. *Mitos, emblemas, Sinais- Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Huizinga, J. (2010). *O outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac Naify.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7ª. ed., São Paulo: Perspectiva.

- Mattos e Silva, R. V. (1994). Para uma caracterização do período arcaico do português. *DELTA*, 10(especial), 247-276.
- Neves, M. H. (1997). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nunes, J. J. (1969). *Compêndio de gramática histórica portuguesa (fonética e morfologia)*. 7ª. ed., Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Oliveira, M. (2001). Mudanças fonológicas explicam o enfraquecimento da morfologia verbal no PB?. *Boletim da Abralin*, 26, 455-457. Fortaleza.
- Oliveira, M. e Ramos, J. (2002). O estatuto de você no preenchimento do sujeito. Comunicação apresentada na *ALFAL/Costa Rica*. Publicado em: www.docplayer.com.br/9462209.
- Ramos, J. (2011). Tratamento na díade pai e filho: o uso de você e senhor. In L. R. Couto & C. R. S. Lopes (orgs.), *As formas de tratamento em Português e em Espanhol*, v. 1 (pp. 289-302). Niteroi: Ed. da Universidade Federal Fluminense.
- Saraiva, A. (1981). *Gil Vicente e o fim do teatro medieval*. Lisboa: Bertrand.
- Searle, J. (2002). *Expressão e Significado – Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes.
- Teyssier, P. (1982). *Gil Vicente – O autor e a obra*. Amadora: Bertand.
- Teyssier, P. (2005). *A Língua de Gil Vicente*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Trigo, S. (1984). Gil Vicente e a teatralização das linguagens. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, II série, 1, 209-225.
- Voloshínov, V. N. (Bakhtin, M) (2012). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. [1929], 13ª. edição. São Paulo: Hucitec.
- Zumthor, P. (1993). *A letra e a voz. A “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras.

A Linguística de *Corpus* como método de aprendizagem de Português

Pedro Miguel Lavajo Natário Guilherme
Universidade da Beira Interior

RESUMO: Embora a linguística de *corpus* tenha aplicações incipientes no âmbito do Português Europeu, afigura-se a sua utilidade no ensino da língua portuguesa. Em primeiro lugar, é permitido ao aluno, de L1 ou L2, conhecer mais profundamente os padrões da língua aprendida, uma vez que os métodos da linguística de *corpus* permitem uma identificação rápida e fiável. Por outro, algumas variáveis extralinguísticas, muitas vezes projetadas nos contextos observados através da metodologia em epígrafe, são apresentadas de um modo inaudito. Sugerem-se algumas aplicações de métodos e ferramentas de linguística de *corpus* na aula de Português, assim como os motivos para esta metodologia ser adotada.

PALAVRAS-CHAVE: linguística de *corpus*; denotação; conotação; prosódia semântica; carga para-semântica.

Introdução

O advento da linguística de *corpus* nos estudos da linguagem e da língua não é um acontecimento recente, tendo o primeiro *corpus* linguístico sido compilado em 1964, na Universidade de Brown. Intitulado "Brown University Standard Corpus of Present-Day American English", este *corpus* contava já com um milhão de palavras. Desde então, a linguística de *corpus* tem sido frequentemente aplicada ao estudo e ensino da língua inglesa (vd. Partington, 1998).

Em termos gerais, define-se *corpus* como uma quantidade de texto, de dimensões variáveis, processável por meios informáticos com a finalidade de se identificarem padrões linguísticos vários. Logo, o *corpus*, como ferramenta de estudos linguísticos, deverá ter origem em textos que ocorrem naturalmente e que repliquem a autenticidade de uma determinada língua (Sinclair, 1991, p.

171). Poderemos, assim, utilizar *corpora* de uma língua falada (obtidos mediante transcrição) ou de texto escrito, como é o caso do texto jornalístico; a sua análise proporciona-nos o reconhecimento de padrões morfológicos, sintáticos, semânticos ou até pragmáticos de uma determinada língua ou, no caso de um estudo vertical, das suas variações diacrónicas. A análise de um *corpus* permite-nos, mais do que nunca, abordar uma língua no seu "*habitat*" e, assim, ter uma ideia mais exata da comunidade de falantes e do seu meio envolvente.

Todavia, não se pretende aqui discorrer sobre a aplicação da linguística de *corpus* aos estudos linguísticos propriamente ditos. Saindo do campo da linguística em *stricto sensu*, é possível abordar *corpora* de origens que não as consideradas "autênticas", sempre que circunscritos aos assuntos ou temáticas que se pretende abordar. É, por exemplo, útil a análise de *corpora* provenientes de discurso político para levar a cabo uma análise político-social, assim como, muito provavelmente, o discurso de um determinado indivíduo, ou de um grupo restrito de indivíduos, pode ser analisado segundo esta metodologia (com o devido enquadramento epistemológico) para se identificar padrões comportamentais. Por outro lado, analisar um *corpus* proveniente de texto literário poderá ser imensamente útil para estudos dessa natureza. Logo, embora a linguística de *corpus* ocupe um lugar de destaque no futuro dos estudos linguísticos, a metodologia que a rege, bem como as suas ferramentas, pode e deve ser extrapolada para outros campos, como o que é denominado em epígrafe.

Em Portugal, só recentemente se tem dado a devida atenção à linguística de *corpus*. No entanto, embora se registem várias obras científicas neste âmbito, a aplicação das metodologias e ferramentas da linguística de *corpus* a outras áreas que não a linguística teórica é ainda escassa. Ademais, a própria existência de trabalhos sobre linguística de *corpus* aplicada à língua portuguesa circunscreve-se predominantemente ao Português do Brasil, sendo o contributo de Berber Sardinha um dos mais importantes.

Também a aplicação da linguística de *corpus* no ensino tem uma escassa presença no caso do português. Embora o seu uso na língua inglesa tenha já quase trinta anos de história, iniciada em 1989 com o primeiro trabalho elaborado neste sentido, o *Collins COBUILD English Course* (Willis, Willis, & Davids), a produção deste tipo de conteúdos, bem como a aplicação da linguística de *corpus* ao ensino de uma língua é até então desconhecida no caso da língua portuguesa; assim como não se conhece qualquer dicionário de

língua portuguesa que se baseie em *corpora* (embora a linguística de *corpus* seja útil, ou até mesmo essencial, no campo da lexicografia), desconhece-se também a existência de qualquer manual escolar que tenha sido elaborado segundo essa metodologia.

Este trabalho não pretende, contudo, abordar a produção de conteúdos pedagógicos, mas sim lançar algumas sugestões de métodos e objetivos a ter em conta na sala de aula, aquando da aplicação da linguística de *corpus*. Sendo o uso desta metodologia ainda incipiente em Portugal, afigura-se importante a sua divulgação, bem como a sugestão de aplicações práticas da mesma: uma vez que nos permite obter resultados rápidos e fidedignos, a mais simples ferramenta de análise de *corpora* pode constituir uma poderosa ferramenta de ensino e aprendizagem que, corretamente utilizada, poderá expor padrões linguísticos que, uma vez conhecidos, possibilitam uma aprendizagem que tenha mais em conta a realidade da língua portuguesa e dependa menos da abordagem prescritiva das gramáticas, as quais, ainda que incontornáveis, devem ser contrapostas com dados mais realistas. Naturalmente, a identificação destes padrões poderá servir como um reforço positivo e negativo para o seu uso: se, por um lado, o aluno adquire a capacidade de contactar com uma língua mais natural e, como tal, evitar construções fráscas alienígenas, poderá também identificar e aprender a evitar contrassensos, solecismos e lugares-comuns que, infelizmente, são diariamente difundidos pelos meios de comunicação social (à laia de exemplo, basta que pensemos na confusão, constantemente praticada e solidificada, entre *inédito* e *inaudito*).

1. Vantagens na utilização da linguística de *corpus* na sala de aula

Como é do conhecimento geral, a aprendizagem de uma língua, como L1 ou L2, implica, pelo menos em níveis mais avançados (C1 ou C2, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* [Council of Europe, s/d]), que o aluno passe ter um conhecimento mais profundo e dinâmico da mesma, tendo contacto com, e refletindo sobre, padrões léxico-gramaticais, semânticos e pragmáticos. Afigura-se que este tipo de abordagem conduza a um processo de aprendizagem mais dinâmico, no qual se promovem simul-

taneamente formas de pensamento sintético e analítico e, por conseguinte, o espírito crítico e o uso intuitivo do português.

O aluno pode, mediante o uso dos métodos e ferramentas da linguística de *corpus*, reunir dados que lhe permitam consciencializar-se da mutabilidade do português (e de qualquer língua) e dos seus elementos constituintes e, ainda mais importante, aprender a relacionar o contexto com a unidade estudada (item lexical, sequência discursiva ou texto) e vice-versa. Para que se compreenda esta afirmação, há alguns princípios a considerar: em primeiro lugar, há que ter em conta que uma língua, aquando da sua produção ou receção pelos falantes, não é estanque, ou seja, os itens lexicais aplicados não têm uma existência una e absoluta, sendo a sua definição, ou o sentido denotativo (enunciado pelos dicionários), uma simples média das denotações e conotações expressas nas suas enunciações. Qualquer item lexical, ou sintagma, é concretizado tendo em conta as influências do meio social do falante e das experiências pessoais deste. Para além disso, os itens lexicais, quando produzidos dentro de uma comunidade de falantes, são influenciados pelas enunciações que conhecem, sofrendo mutações graduais (ou até mesmo súbitas) a nível pragmático ou até mesmo semântico. Sobre isto, diz-nos Bakhtin:

Any concrete utterance is a link in the chain of speech communication of a particular sphere. The very boundaries of the utterance are determined by a change of speech subjects. Utterances are not indifferent to one another, and are not self-sufficient; they are aware of and mutually reflect one another... Every utterance must be regarded as primarily a response to preceding utterances of the given sphere (we understand the word 'response' here in the broadest sense). Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies upon the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account... Therefore, each kind of utterance is filled with various kinds of responsive reactions to other utterances of the given sphere of speech communication ... [and with] dialogic overtones, and they must be taken into account in order to fully understand the style of the utterance. After all, our thought itself – philosophical, scientific, artistic – is born and shaped in the process of interaction and struggle with others' thought, and this cannot but be reflected in the forms that verbally express our thought as well (1986, pp. 91, 92).

Obviamente, esta inter-relação entre enunciações origina *nuances* que se perpetuam, depois de usos continuados e popularizados, na realidade linguística. É por isso que a aprendizagem de qualquer língua não se deve confinar às diretrizes das gramáticas tradicionais, ou dos dicionários, ainda que estas ferramentas nunca devam ser descartadas. Observar a língua na sua concretização é mais eficiente do que abordá-la de um ponto de vista prescritivo, assim como é impossível ao zoólogo conhecer os hábitos de vida de um determinado animal sem o observar no seu habitat, evitando, tanto quanto possível, qualquer tipo de interferência.

É por esse motivo que surge a necessidade de o aluno, ao aprender uma língua, o fazer de uma forma plena e profunda, conhecendo as suas construções frásicas mais naturais e identificando as mais artificiais, sendo esta capacidade apanágio de um falante competente e fluente (Sinclair, 1991, p. 174). Para isto, é essencial que o aluno conheça, mediante a análise de um determinado *corpus*, as co-locações (ou seja, as coocorrências frequentes entre itens lexicais), determinando assim as suas cargas semânticas, pragmática e para-semântica¹. Enquanto a primeira pode ser facilmente observável através da geração e rápida observação de linhas KWIC (*Key Word in Context*), processo que adiante será explicado, as restantes requerem uma observação contextual mais atenta; por um lado, determinar a carga pragmática de um item lexical implica a observação cuidada do contexto que o rodeia, ao passo que a determinação da carga para-semântica e da prosódia semântica gerada pelo mesmo torna necessária a determinação de padrões contextuais².

O conhecimento dos sentidos denotativo, conotativo e da carga para-se-

¹Entende-se por carga para-semântica a propriedade inerente ao item lexical de gerar, dadas as suas enunciações repetidas em determinados contextos, expectativas de contextualizações positivas ou negativas na sequência discursiva ou texto que compõe. Prosódia semântica será o efeito da carga para-semântica no contexto. Poderemos, por exemplo, afirmar que *enriquecimento* (Guilherme & Osório, 2014, pp. 162-172) tem assumido, dada a sua co-ocorrência habitual com *ilícito*, uma carga para-semântica negativa, ao passo que *sustentável* e *sustentabilidade* possuem uma carga para-semântica positiva, por motivos óbvios. Para uma explicação da diferença entre carga para-semântica e prosódia semântica, *vd.* Guilherme e Osório, 2014, pp. 16, 17.

²Como tal, uma simples observação de concordâncias poderá não ser suficiente para determinar a carga para-semântica de um item lexical, pelo que surge a necessidade da elaboração de uma lista dos seus co-ocorrentes habituais. Este processo, que será também descrito no ponto seguinte, é bastante fácil de levar a cabo, pelo que não constituirá um problema para professores e alunos.

mântica de um item lexical permite, obviamente, um conhecimento muito mais aprofundado, e natural, da língua aprendida. Fora a apreensão de sentido denotativo através da análise de um *corpus* (uma boa alternativa a um dicionário, já que fornece ao aluno exemplos reais, ao contrário do que acontece na lexicografia tradicional do português), são o sentido conotativo e a carga para-semântica que assumem particular importância como objetivo de análise de um *corpus*. Diferenças entre *contagante* e *contagioso* (o primeiro com carga para-semântica negativa e o segundo com positiva), por exemplo, são algo que deve ser aprendido para que o aluno aplique a língua de uma forma natural e que não cause estranheza. Uma vez que *contagante* coocorre normalmente com *riso* e *alegria*, acontecendo o contrário com *contagioso* (cujo coocorrente habitual é, geralmente, *doença*), é importante conhecer a carga para-semântica destes itens lexicais para que, na sequência discursiva ou no texto, não se viole a prosódia semântica e o resultado não seja estranho ou até humorístico. Não é credível dizer que "o riso é *contagioso*", a menos, claro, que esta inversão entre carga para-semântica e prosódia semântica seja intencional, e, pragmaticamente, se produza a figura de estilo da ironia. Para além disso, há itens lexicais com uma carga para-semântica menos evidente, como é o caso de *enriquecimento*.

A análise de *corpora* não é só útil para a aprendizagem de uma língua, seja L1 ou L2; também a análise de textos literários poderá ser útil em contexto de aula, servindo de suporte à interpretação dos textos estudados. É possível, rapidamente, concentrar a adjetivação (por exemplo) aplicada a uma determinada personagem numa série de linhas KWIC, descobrir quais as palavras (usa-se aqui o termo "palavra" no seu sentido lato e corrente) utilizadas por um determinado autor em toda a sua obra ou numa obra específica e até mesmo determinar a forma e frequência do uso de certas classes morfológicas.

2. Sugestão de ferramentas e *corpora*

Antes que se proceda a uma descrição dos métodos de linguística de *corpus* a aplicar, convém referir que deverão ter uma execução rápida e descomplicada, e que as ferramentas sejam facilmente acessíveis aos alunos. Relativamente à primeira exigência, é importante lembrar que o aluno não tem a necessidade de executar o trabalho de um linguista teórico, precisando unicamente

de obter, com a maior brevidade, informações que possam ser interpretadas rápida e eficazmente. Contamos, para isso, com a análise de concordâncias, obtidas através da geração de linhas KWIC. Apenas se deverá avançar para outros métodos se o primeiro for insuficiente para alcançar os objetivos pretendidos. No que diz respeito à necessidade de os materiais serem acessíveis a todos os alunos, existem, felizmente, ferramentas e *corpora* de acesso rápido e gratuito; alguns dos *corpora* podem mesmo ser analisados a partir do próprio *browser*, o que torna muito mais fácil o seu uso em equipamentos que não computadores, como telemóveis ou *tablets*.

No que diz respeito a ferramentas de análise de *corpus*, pode-se apontar o *AntConc*, programa *freeware* que, na actual versão (3.4.4), ocupa somente 10,8 megabytes, pelo que a sua obtenção (em www.laurenceanthony.net/software/antconc) é bastante fácil, sendo o tempo de descarga do programa mínimo. Esta ferramenta, para além de permitir a geração de linhas KWIC (concordância), desempenha várias outras funções, conforme poderemos ver na imagem seguinte:

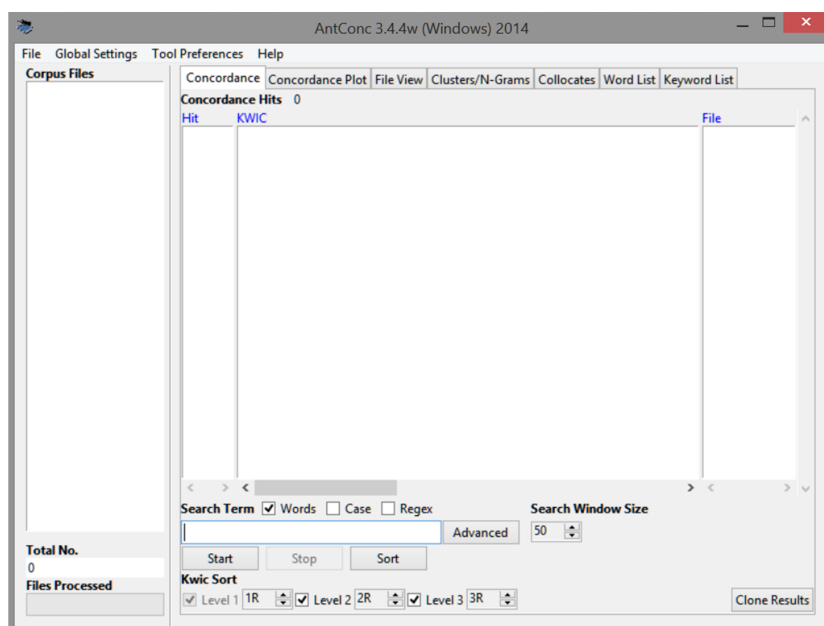


Fig. 1. Apresentação da janela inicial do programa AntConc 3.4.4 (versão para Windows).

Para além de este programa ser de fácil utilização, o seu autor, Laurence Anthony, apresenta, no *website* acima referido, vários tutoriais que permitem uma boa compreensão do programa e das suas funções.

No que diz respeito aos *corpora*, é possível ao professor coligir o seu próprio *corpus*, de origem à sua escolha, que poderá depois disponibilizar aos alunos. No entanto, a Linguateca coloca à disposição o CETEMPúblico (Linguateca, 2007), um *corpus* que consiste em aproximadamente 2600 edições do jornal *O Público*, o que se traduz em 191,3 milhões de palavras. A sua vastidão e fácil acesso tornam-no o melhor candidato para utilização em contexto de aula. É importante sublinhar que, embora este possa ser descarregado e processado no *AntConc*, é possível a sua pesquisa *online*, o que facilita o acesso em várias plataformas e reduz drasticamente o tempo de processamento de uma pesquisa (convém ter em consideração que o *AntConc*, ao processar *corpora* de grandes dimensões, é bastante lento). Para além deste

corpus, a Linguateca disponibiliza, através do Projecto AC/DC (Linguateca, 2016), 28 outros *corpora*, alguns deles, todavia, dedicados ao Português do Brasil.

3. Métodos a aplicar em contexto de aula

Embora, como foi já referido, a geração de linhas KWIC seja bastante útil e cubra grande parte das necessidades de análise de um *corpus* na sala de aula, há outros métodos que poderão – e deverão, caso o supracitado método não garanta resultados satisfatórios – ser utilizados. Na maioria dos casos, a análise de concordâncias fornece resultados rápidos e facilmente observáveis para se determinar o contexto de uso de um item lexical e, conseqüentemente, os seus sentidos denotativo e conotativo.

Vejam, então, qual a utilidade da geração de linhas KWIC, usando como exemplo uma amostra³ (cerca de 1/8) do *corpus* *CETEMPúblico*, processada através do programa *AntConc*. Usaremos, como exemplo, o já mencionado binómio *contagiante/contagioso*⁴, observado através da análise dos contextos em que surgem. Começamos, então, por observar uma amostra de linhas KWIC de *contagiante*, lema pesquisado através da utilização do *wildcard* *, ou seja, "contagiant*":

³Como foi já referido, o programa não conclui o processamento de todo o *corpus* num intervalo de tempo satisfatório. E limitação é, todavia, comum a todos os programas de análise de *corpus* (cf. Vidler, Rayson, Anthony, Scott, e Mariani, 2014). Para além disso, é possível que o programa feche abruptamente ao processar uma elevada quantidade de dados, erro que foi experienciado algumas vezes no decurso da redação deste trabalho. É desejável, por isso, trabalhar apenas com uma amostra do *corpus*, obtida através da divisão do ficheiro .txt descarregado. Para essa finalidade, poder-se-á utilizar o programa *freeware LargeFileSplitter* (disponível em <https://github.com/philoushka/LargeFileSplitter>).

⁴Todos os lemas referidos neste artigo serão grafados a itálico, ao passo que os itens lexicais surgirão entre aspas angulosas.

das intervenções parcelares, de muito « show » e contagiante entusiasmo, aí sim, o concerto foi d
 , acabaram por aderir ao que se tornou numa contagiante reunião festiva de 350 mil, uma multi
 (como o foi neste concerto) com prazer tão contagiante . </s> </p> </ext> <ext n=31705 sec=p
 a toda atacou um « Better Days » compassado, mas contagiante . </s> <s> Dez pessoas -- cinco músico
 , as suficientes para lhe dar a minha alegria contagiante . </s> <s> E aquela cabeça coberta de
 compositor que, no palco, exhibe aos 52 anos um contagiante entusiasmo e um natural prazer pela mú
 palmas de acompanhamento, empolgada pela alegria contagiante e pelo reconhecido virtuosismo do home
 eciparam tendências actuais, como soam ainda tão contagiantes quanto o melhor que hoje se vai produ
 três anos de ausência, e o seu entusiasmo contagiante vai por certo trazer outro interesse à
 aordinário humor sempre a explodir em gargalhadas contagiantes, à vitalidade que levou mesmo uma co
 perigo, principalmente quando cria expectativas contagiantes e demasiado
 em todos os temas --, mas mesmo um tema contagiante como « World gardening » responde a um
 espanhola . </s> <s> Estão na partitura e são contagiantes . </s> <s> Isso vimos na 2ª parte do
 ou até algumas brejeirices mais revisteiras, de contagiante bom-humor e de refinado sentido de pal
 não deixe por isso de ser imediato e contagiante . </s> <s> É a tal alquimia tão falada
 letamente falsificada, mas ainda assim não menos contagiante . </s> <s> « Butterfly boy », « Littl
 rmas de tuberculose particularmente resistentes e contagiantes é cada vez maior e os estabelecimento
 ozes das raparigas têm um genuíno sabor hispânico contagiante . </s> <s> Malcolm teria só editado es
 mais penetrante e menos convencional para tornar contagiantes os entusiasmos e antipatias do autor
 -se outras ilusões . </s> <s> O ambiente é contagiante e os mais novos não resistem ao bailar
 a tuberculose pulmonar bacilífera -- a forma mais contagiante da doença -- a atingir cerca de 30 em
 têm o gosto do pensamento afirmativo, da força contagiante das actividades criativas, dos lugare
 > Nuno Pacheco <p> <s> Depois do espalhafato contagiante de Fafá de Belém, o Brasil brindou an
 o espaço onde « renascerá » o clima mágico e contagiante daquela relação amorosa, como o « ves
 nta rítmica com algumas linhas vocais, simples e contagiantes como cantigas infantis, tocadas no K

Fig. 2. Amostra de resultados da concordância de *contagiante*.

Depois de uma rápida análise desta amostra, é possível determinar que *contagiante* ocorre frequentemente em contextos positivos (embora se verifique a anomalia de *contagiante* a coocorrer com «doença»). Contrapondo esta informação com a de um dicionário, pode concluir-se que a definição expressa é, na maior parte dos casos, insuficiente. O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013), por exemplo, define *contagiante* como "que contagia" ou "que se espalha, propaga", definindo como sinónimos "contagioso" e "epidémico". Por outro lado, *contagioso* é já apresentado, no mesmo dicionário, como "que se transmite por contágio", ou, em sentido figurado "que se imita sem querer", estabelecendo-se a não-sinonímia com *contagiante*. Vejamos, agora, como este lema surge na amostra do *CETEMPúblico*:

, passou a ser tratado no serviço de doenças contagiosas do Hospital de S. João, no Porto. </l> Alguns detidos com hepatite B, uma doença infecto-contagiosa, partilham as suas celas com outros de lombar e ficou internada no serviço de infecto-contagiosas durante cinco dias. </s> </p> <t> Rig celose e mais 1170 bovinos devido à peripneumonia contagiosa. </s> <s> Já este ano, os serviços do cento do Serviço de Medicina, internando doenças contagiosas e imunodeprimidos, sem zonas de isola > Em Santarém também não há unidade de infecto-contagiosas, coisa que, para Roxo, « não deve c) e a tuberculose (três milhões) são as doenças contagiosas mais mortíferas. </s> <s> Precedem a Kinlen. </s> <s> « E a leucemia não é contagiosa. » </s> <s> Segundo o médico, o agente n=77568 sec=soc sem=98b> <p> <s> Altamente contagiosa, aquela doença já fora objecto de idén os momentos musicais, com nomes sintomáticos (« Contagioso », « Controlo », « Positivo » ou « Pa tingidas pelo VIH, SIDA e outras doenças infecto-contagiosas a encararem a vida de forma positiva . oríase -- uma doença de pele incomodativa mas não contagiosa, que até meados do século XIX era conf com VIH e acusados de propagação de doença contagiosa pela Procuradoria Geral da República . ogas, muitos deles portadores de doenças infecto-contagiosas, condenados à prisão efectiva por sim </t> <t> O regresso das máscaras nos infecto-contagiosos </t> <p> <s> Os hospitais portugueses espotismos camuflados. </s> <s> E solidariedades contagiosas. </s> </p> </ext> <ext n=147578 sec= pela « preocupante incidência de doenças infecto-contagiosas » e como uma espécie de perigoso amont competente ; aos divorciados por motivo de doença contagiosa, reconhecida como incurável ; e aos qu =94b> <p> <s> Mas como as lágrimas são contagiosas, a Madame, por sua vez, igualmente ela lhe ter revelado sofrer de uma doença contagiosa. </s> </p> <t> Montanhas e ratos </t> (uma forma de demência senil, que não é contagiosa) e de uma pessoa normal não revelou a à abertura de uma unidade para doenças infecto-contagiosas -- uma questão que chegou a ser estuda . </s> <s> E quanto à unidade de infecto-contagiosas limitou-se a comentar : </s> <s> « É a ís, no Barreiro os pacientes com doenças infecto-contagiosas estão internados em enfermarias comuns tribunal acusadas de propagação dolosa de doença contagiosa </ext> <ext n=272301 sec=pol sem=

Fig. 3. Amostra de resultados da concordância de *contagioso*.

Verificando estes extratos, é possível concluir que, não obstante o sentido denotativo de *contagiar* e *contagioso* ser aparentemente o mesmo, a conotação é diferente.

No entanto, quando procuramos a carga para-semântica de um item lexical ou lema, o processo descrito pode já ser insuficiente. Se o aluno pretender, por exemplo, pesquisar o lema *enriquecimento*, a análise de linhas KWIC dar-lhe-á resultados muito dispersos, como poderemos ver:

memórias mais gratas daqueles que não dispensam o *enriquecimento* do seu quotidiano , com as experiên

. </s> <s> A eutrofização é um processo de *enriquecimento* de uma massa de água com azoto e sectores da sociedade deve ser encarado « como um *enriquecimento* do património do PS » , acrescentan , nomeadamente , não era mencionado o programa de *enriquecimento* de urânio . </s> <s> O Iraque só ac

<s> O processo de exploração de urânio , para *enriquecimento* e posterior utilização nas centrais ersão da intersubjectividade . </s> <s> Por muito *enriquecimento* poético que a sua linguagem express ais simultaneamente ofereçam oportunidades para o *enriquecimento* do seu valor global e garantam a pr

> <s> Se acompanhou , recordar-se-á que o *enriquecimento* pessoal nasceu neste clima de discr favorecer alguns engarrafadores » ao autorizar o *enriquecimento* de vinho com mostos concentrados ap ido de « mão beijada » , numa clara intenção de « *enriquecimento* à custa alheia » , ser estrangeira mais do que consumir o anterior processo de *enriquecimento* privado à custa do empobrecimento d avés de margens de intermediação escandalosas , o *enriquecimento* dos bancos que lhe vão depois propo terrorismo de Estado e de propiciar corrupções e *enriquecimentos* súbitos com dinheiros públicos , c duas vias : a da « aceleração » e a do « *enriquecimento* » . </s> <s> A primeira é a consign sem=95b> <p> <s> As modificações incluem o *enriquecimento* da frontaria do imóvel com motivos 0 anos . </s> <s> Criada para « contribuir para o *enriquecimento* cultural e recreativo » dos residen , esperava-se que em Lisboa pudesse sofrer algum *enriquecimento* . </s> <s> Mas não sofreu . </s> </ tal ponto que se lhe poderá apontar o *enriquecimento* sem justa causa ; mas será talvez a ssores » , nem tão pouco participa no processo de *enriquecimento* e renovação do repertório das salas trabalho sumativas , informativas , remediação , *enriquecimento* ou qualquer outro tipo de trabalho

> <p> <s> A carta adiantava ainda que « o *enriquecimento* em pouco tempo e vida à grande do eracção criativa do jazz instrumental e vocal ; o *enriquecimento* emocional na interpretação de um re um factor muito positivo que contribui para o *enriquecimento* dos processos de decisão . </s> <s> ssores nomeadamente por corrupção , fraude fiscal e *enriquecimento* ilícito , acusações que conhecia qu encontra aqui um novo campo de aplicação e *enriquecimento* . </s> <s> A monocromia , o xadrez

Fig. 4. Amostra de resultados da concordância de *enriquecimento*.

Embora nos seja possível encontrar alguns casos em que *enriquecimento* surge em contextos negativos, os dados obtidos não são conclusivos, tornando-se necessário adotar outro método: o de procurar os coocorrentes habituais deste lema. Uma pesquisa dos coocorrentes imediatamente a seguir ao lema (procurado como "enriquecimento*"), dá-nos os seguintes resultados, organizados de acordo com a sua significância estatística, determinada pelo teste *T-Score* (este teste não é aplicado por defeito; a escolha da medida a ser aplicada à ferramenta "collocates" do *AntConc* encontra-se em "Tool Preferences/Collocates"):

Total No. of Collocate Types: 63				Total No. of Collocate Tokens: 224	
Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	23	0	23	4.79565	ilícito
2	24	0	24	4.21630	do
3	17	0	17	3.33196	da
4	11	0	11	3.30848	pessoal
5	11	0	11	2.92133	dos
6	7	0	7	2.64255	rápido
7	7	0	7	2.63327	cultural
8	9	0	9	2.44562	sem
9	7	0	7	2.33521	das
10	5	0	5	2.23593	ilegítimo
11	18	0	18	2.06087	de
12	4	0	4	1.99942	súbito
13	3	0	3	1.72065	fácil
14	2	0	2	1.41416	súbitos
15	2	0	2	1.41344	poético
16	2	0	2	1.40807	humano
17	2	0	2	1.36422	tão
18	2	0	2	1.32184	desde
19	4	0	4	1.20329	com
20	3	0	3	1.20289	à
21	1	0	1	0.99997	matérico
22	1	0	1	0.99994	compositivos
23	1	0	1	0.99989	vertiginosos
24	1	0	1	0.99989	discursivo
25	1	0	1	0.99988	metodológico

Search Term Words Case Regex Advanced Window Span Same
 enriqueciment* From... 0 To... 1R
 Min. Collocate Frequency

Fig. 5. Co-ocorrentes habituais de *enriquecimento*.

Uma rápida observação destes dados, estatisticamente significativos, permite ao aluno saber que, pelo menos no *corpus* analisado, *enriquecimento* tem exerce uma prosódia semântica negativa e que, por isso, poderá, ao surgir,

criar expectativas de contextos negativos, associados à corrupção. É permitido ao aluno, deste modo, conhecer a realidade linguística do português e vislumbrar a realidade da comunidade de falantes do português.

Vejamos agora a aplicação da ferramenta "collocates" na análise de texto literário. Se, por exemplo, se pretender, em contexto de aula, estudar a adjetivação aplicada a qualquer substantivo, basta que se procure, dentro do intervalo definido, quais os seus coocorrentes habituais. Como ilustração, segue-se um exemplo de análise de um *corpus* composto por dez obras de Eça de Queiroz, descarregadas do *website* do *Project Gutenberg* (Project Gutenberg Literary Archive Foundation, 2016), nomeadamente *O Primo Bazilio*, *Cartas de Inglaterra*, *A Cidade e as Serras*, *O Crime do Padre Amaro*, *Correspondência de Fradique Mendes*, *Os Maias*, *O Mandarim*, *O Mysterio da Estrada de Cintra*, *A Illustre Casa de Ramires* e *A Relíquia* (títulos na grafia original que figura nos documentos utilizados). Ao procurar, por exemplo, a adjetivação de *ar*, é possível encontrar resultados bastante elucidativos ao utilizar a ferramenta *collocates*, como a imagem abaixo demonstra:

Total No. of Collocate Types: 299				Total No. of Collocate Tokens: 599	
Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	79	0	79	6.69170	de
2	6	0	6	2.44097	macio
3	5	0	5	2.21412	profundo
4	5	0	5	2.21082	pesado
5	5	0	5	2.20671	fino
6	10	0	10	2.17508	como
7	29	0	29	2.11352	e
8	4	0	4	1.98834	embaraçado
9	4	0	4	1.98773	luminoso
10	4	0	4	1.96963	fresco
11	4	0	4	1.96902	molle
12	5	0	5	1.85631	estava
13	6	0	6	1.81025	muito
14	3	0	3	1.71824	abafado
15	3	0	3	1.70938	puro
16	3	0	3	1.69308	vivo
17	3	0	3	1.68387	quente
18	3	0	3	1.66510	grave
19	2	0	2	1.41031	exquisito
20	2	0	2	1.40988	tisico
21	2	0	2	1.40901	calido
22	2	0	2	1.40857	azulado
23	2	0	2	1.40684	tepido
24	2	0	2	1.40684	amuado
25	2	0	2	1.40640	arripiado

< > < > < > < > < > < > < >

Search Term Words Case Regex Window Span Same

ar Advanced From... 0 To... 1R

Min. Collocate Frequency

Fig. 6. Co-ocorrentes habituais de *ar*.

Estes resultados poderão ser bastante úteis em contexto de aula, já que poderão fornecer ideias para discussões posteriores. O professor poderá, entre outras coisas, sugerir que se discuta o ambiente descritivo da(s) obra(s),

ou a propensão dos autores estudados para utilizarem um determinado estilo. O leque de possibilidades é vasto e a rapidez com que estes resultados são obtidos e concentrados abre certamente novas portas numa aula de literatura portuguesa.

Conclusão

Após observar os resultados expressos nos exemplos acima apresentados, torna-se possível concluir que a linguística de *corpus*, quando aplicada ao ensino-aprendizagem de Português, proporciona informações mais realistas acerca da língua e das suas variáveis extralinguísticas. É permitido ao aluno, de L1 ou L2, conhecer com uma profundidade inaudita as dinâmicas mais evidentes ou subliminares da língua aprendida, uma vez que a sua análise de itens lexicais, sequências discursivas ou texto permite contrapor a informação que pesquisa com todo um contexto, de um modo sistemático e fiável que desafia, ou pelo menos complementa, o carácter prescritivo das gramáticas e a informação, muitas vezes redutora, dos dicionários. Por outro lado, a análise de textos literários conhece uma nova faceta, sendo possível estudar a ocorrência de figuras de estilo várias ou outros padrões que se pretenda estudar em uma ou mais obras.

Há, todavia, algumas limitações. Uma vez que a análise de concordâncias (KWIC) pode, em certos casos, ser insuficiente, torna-se necessário recorrer a outros métodos, como a da procura de coocorrentes habituais. Este processo, embora simples, não apresenta resultados tão apelativos como os do *Key Word in Context*, uma vez que não é permitido ver todo um contexto, mas apenas as coocorrências do item lexical, ou lema, a ser estudado. Por outro lado, os *corpora* a serem analisados deverão ser relativamente curtos (não mais do que 25 milhões de *tokens*), já que o seu tempo de processamento só deste modo se torna sustentável em ambiente de aula. Ademais, uma vez que as ferramentas *online* da Linguateca não permitem o alinhamento ao centro do item lexical a ser observado em contexto, não havendo também qualquer possibilidade de procurar as coocorrências habituais, o uso de uma ferramenta independente de análise de *corpus* acaba por ser, na maior parte dos casos, imprescindível.

Pelo menos no espaço da língua portuguesa, o uso da linguística de *corpus* não é ainda conhecido, e muito menos popular. Embora as aplicações destes

métodos e ferramentas sejam vastíssimas, o processamento computacional de uma língua tem sido visto com alguma reticência, provavelmente dado o seu carácter tecnológico e a resistência de alguns professores ao uso de novas tecnologias. Por isso, é aqui deixada a sugestão de que, doravante, o professor comece a ver a linguística de *corpus* como uma componente importantíssima no processo de ensino-aprendizagem.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (V. W. McGee, Trad.) Austin: University of Texas Press.
- Council of Europe. (s/d). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Recuperado de www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Grigaliūnienė, J. (2013). *Corpora in Language Studies*. Vilnius University.
- Guilherme, P. & Osório, P. (2014). *A Prosódia Semântica em Português Europeu. Estatuto e Definição de um Fenómeno Lexical e Gramatical*. Covilhã: LusoSofia.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linguatca. (2007). *Corpus de Extractos de Textos Electrónicos MCT/Público*. Recuperado de <http://linguatca.pt/CETEMPúblico/>.
- Linguatca. (2016, Agosto 17). *Projecto AC/DC*. Recuperado de www.linguatca.pt/ACDC/.
- Partington, A. (1998). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Philadelphia: Johns Benjamin.
- Priberam Informática, S. A. (2008-2013). "contagiante". Recuperado de Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: www.priberam.pt/dlpo/contagiant.

Project Gutenberg Literary Archive Foundation. (2016, Outubro 3). Recuperado de Project Gutenberg: www.gutenberg.org.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Vidler, J.; Rayson, P.; Anthony, L.; Scott, A., & Mariani, J. (2014). Dealing With Big Data Outside Of The Cloud: GPU Accelerated Sort. *LREC2014 Workshop on Challenges in the Management of Large Corpora (CMLC-2)*, (pp. 21-24). Reykjavik.

Willis, J.; Willis, D. & Davids, J. (1989). *Collins COBUILD English Course*. Collins.

Traductología y contacto de lenguas en el espacio ibérico. Análisis de las autotraducciones al castellano de cuatro escritores gallegos: Álvaro Cunqueiro, Eduardo Blanco Amor, Manuel Rivas y Luz Pichel

Rexina Rodríguez Vega
Universidade de Vigo

RESUMEN: La autotraducción es, sin duda, un fenómeno privilegiado para el estudio de los límites conceptuales que adquieren las formas identitarias. Dentro del espacio ibérico, entendido como una comunidad interliteraria específica, nuestro análisis de los escritores gallegos que se versionan al castellano demuestra la ambivalencia de un proceso que puede ser observado tanto como un modo de marginalización de la literatura periférica como una vía de resistencia y afirmación de la alteridad lingüística y cultural. Así mismo, identificamos tres modos de textualización de la alteridad en la autotraducción peninsular: la primera de ellas implica la presencia de un autor-traductor-narrador que, configurado como representante global de una comunidad, explicita en el texto meta la operación de mediación; la segunda se manifiesta en el ejercicio de una autotraducción “descentrada” que reproduce con voluntad reivindicativa el conflicto diglósico y la tercera indaga en el camino de la creación de un imaginario alternativo de la lengua, entendida esta como construcción ya no ideológica sino puramente discursiva.

PALABRAS CLAVE: autotraducción; bilingüismo endógeno; literatura gallega; espacio ibérico.

1. Migrantes frente a sedentarios

Ante el complejo fenómeno de la autotraducción, dos grandes enfoques aparecen como los más fecundos; por una parte, el que, teniendo en cuenta la libertad que exhiben las versiones de autor, se pregunta acerca de la naturaleza misma del proceso y cuestiona el estatuto del nuevo texto; por otra, aquel

que se interroga sobre la relación del autotraductor con una determinada comunidad lingüística y cultural.

En relación con la adscripción identitaria, los estudios acostumbra a distinguir dos grandes categorías: la de los autotraductores *migrantes* y la de los autotraductores *sedentarios*, tal y como los denomina, recurriendo a la ornitología, Rainer Grutman (2015). Los autotraductores migrantes se definen como aquellos cuyo desplazamiento territorial conlleva la práctica de una nueva lengua, como es el caso, por ejemplo, de Samuel Beckett, Nabokov, Julien Green, Nancy Huston o Jorge Semprún, por citar algunos de los nombres más conocidos. Su bilingüismo es, por lo tanto, exógeno, marcado por sus circunstancias individuales, hecho que también facilita la concepción de la práctica autotraductora como una búsqueda consciente de la alteridad dentro de un proyecto creativo. Frente a ellos, los autotraductores sedentarios se caracterizan por abordar el bilingüismo en la escritura como una opción ya prevista o programada por una configuración sociolingüística colectiva. Se trata, pues, de bilingües endógenos en sociedades en las que existen lenguas en situación de contacto diglósico. El autotraductor deviene en este caso, tal y como apunta Lagarde (2015, p. 4), en el lugar privilegiado de las tensiones y contradicciones propias del conflicto lingüístico y cultural.

Este tipo de autotraductores sedentarios, común en los territorios poscoloniales, se ha hecho extraordinariamente frecuente en las literaturas minorizadas que conviven en el marco del Estado español. Así, a partir sobre todo de la Transición Democrática de 1975, numerosos autores de las literaturas gallega, catalana y vasca optan por autotraducirse con la voluntad de estar presentes simultáneamente en dos sistemas literarios nacionales. Esta característica de la España contemporánea ha llevado a Josep Miquel Ramis (2013) a acuñar los términos *autotraducción intraestatal* y *autotraducción interestatal* como opuestos que permiten dar cuenta de la especificidad del escritor diglósico peninsular frente al bilingüe *migrante*.

Esta división pone de relieve la profunda asimetría entre las lenguas (Casanova, 2002). De hecho, como apunta Grutman (2015), una de las características fundamentales del flujo autotraductor es su tendencia centrípeta. En efecto, si nos acercamos a la nómina de autotraducciones a escala mundial encontraremos que esta es una práctica habitual de las lenguas indígenas en los territorios descolonizados y de las naciones sin Estado del Primer Mundo. La inmensa mayoría de estos peculiares trasvases se da desde lenguas maternas

percibidas como periféricas y menos prestigiosas hacia lenguas más dotadas de capital simbólico.

En este sentido, la autotraducción presenta un comportamiento radicalmente diferente a las traducciones alógrafas, caracterizadas por obedecer mayoritariamente a un flujo centrífugo del centro, dominado por apenas una decena de lenguas, a las periferias.

En el presente trabajo nos centraremos en la especificidad que el ejercicio de la autotraducción sedentaria presenta en el espacio ibérico mediante el análisis de una de las literaturas de las naciones sin Estado que conviven en su seno: la literatura gallega.

2. La literatura gallega como integrante de una comunidad interliteraria específica

La tradicional aplicación del criterio filológico, que postula una férrea relación entre lengua y nación, suscita en el espacio ibérico muchos interrogantes. ¿Cómo explicar, por ejemplo, que la mayor parte de los gallegos consideren entre sus autores más reconocidos a Valle-Inclán o Camilo José Cela, que se expresaron en un castellano muchas veces hibridado con la lengua minorizada? ¿Qué lugar asignar, tanto en la literatura gallega como en la española, a los escritores abiertamente bilingües, como Rosalía de Castro, Blanco Amor, Rafael Dieste o Álvaro Cunqueiro? Cualquier acercamiento a la literatura española, portuguesa, catalana, vasca y gallega demuestra la persistente difuminación de las fronteras políticas y lingüísticas mediante múltiples áreas de intersección e influencia mutua.

Para indagar sobre los límites conceptuales que adquieren en este espacio las formas identitarias resultan especialmente útiles modelos teóricos como el de la teoría de los polisistemas de Even-Zohar, complementado por la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu, los estudios poscoloniales o la escuela de Brastislava, cuyo concepto de *comunidad interliteraria* (Đurišin, 1993) pretende dar cuenta de las condiciones de subordinación investigando la dinámica de las relaciones realmente existentes bajo una óptica supranacional.

De acuerdo con este último modelo, la existencia de una literatura *plurinacional* en el espacio geocultural ibérico conforma lo que Đurišin denomina una *comunidad interliteraria específica* (Đurišin, 1993, p. 22). Este con-

cepto agrupa a literaturas que presentan características como la interacción de evolución muy intensa y directa, la tendencia hacia la aproximación y la complementariedad, las relaciones de contraste y afinidad en su configuración o la afinidad tipológica basada en los rasgos comunes de las distintas sociedades así como de las corrientes literarias, estilos, géneros, etc.

Dos son los factores primordiales que, según Āurišin, condicionan la existencia de las comunidades interliterarias específicas: la unidad político-administrativa, que, al crear una historia común, facilita la aparición de afinidades sociales y psicológicas y la vinculación étnica, que favorece las relaciones interliterarias en virtud de una mayor accesibilidad lingüística y de cierta imagen de parentesco.

Sin duda, todas estas características se dan entre las literaturas que conviven en el marco del Estado español¹ (Casas, 2003, p. 527). Sin embargo, y a pesar de la existencia *de facto* de esta red de relaciones abierta y plural, el criterio filológico continúa imponiéndose tanto en el discurso historiográfico como en el mercado editorial. Así, como indica Mario Santana (2000), para la literatura de expresión española la literatura de naciones sin Estado como la catalana, gallega y vasca acostumbra a existir solo si aparece refrendada por la traducción:

To a large extent, current scholarship seems to regard as unproblematic the restriction of the object of study to Spanish-language cultural production. Even in the few instances in which a work in another language finds its way into the field of vision (with the award of the National Literary Prize, for example) it is generally only when the text is translated into Spanish that it attains admission into the “national” canon.
(Santana, 2000, p. 164)

La capacidad de control y absorción que demuestra el sistema literario español se substantia en una tendencia a la relegación de las producciones en las lenguas cooficiales al campo de lo marginal y periférico. Frente a los contactos entre sistemas relativamente establecidos, los contactos entre sistemas

¹En la consideración como comunidad interliteraria específica de espacio ibérico, los trabajos de Āurišin se refieren únicamente a las literaturas castellana, gallega, catalana y vasca, con exclusión, por tanto de la portuguesa. Como apunta Arturo Casas, este hecho, no significa que se desconozca la estrecha relación entre las literaturas nacionales gallega y portuguesa, sino que en la delimitación influyen de manera predominante los vínculos estatales-administrativos.

no establecidos o fluidos (Even-Zohar, 1978, p. 46), establecen un diálogo trucaado en el que los intercambios se realizan casi siempre en una única dirección.

Por otra parte, la propia conciencia de la debilidad que caracteriza a las literaturas minorizadas lleva a generar actitudes específicas de resistencia. En sus ensayos *Diglosia e texto* (1998) y *Lecturas alleas* (1996), Antón Figueroa advierte de la especificidad del acto de lectura en un contexto diglósico como el gallego. Así, se da una situación paradójica ya que la literatura española, imaginada como una amenaza, como una literatura que se quiere extranjera, está, sin embargo, presente desde las lecturas y la lengua de la escuela con sus códigos, normas y modelos, los cuales, a pesar de los intentos de diferenciación lingüística y literaria, influyen decisivamente en la configuración de los modos de lectura y escritura en gallego.

El análisis de las marcas que estos condicionantes sociopolíticos dejan en las versiones resulta altamente revelador de las tensiones propias de los territorios caracterizados por una situación de contacto de lenguas. Tanto desde el punto de vista estrictamente traductológico como desde el campo de la sociolingüística y de la socioliteratura, las operaciones observables en las traducciones de escritores gallegos, catalanes y vascos al castellano nos ayudan a entender el intrincado panorama peninsular. Es importante destacar también el hecho de que la reproducción de la alteridad lingüística en el texto no obedece a una simple reproducción de lo real, puesto que implica una selección de rasgos elegidos en función de criterios funcionales internos a la estructura de la obra (Lane-Mercier, 1989). Tal y como indica Myriam Suchet la literatura heterolingüe no reproduce las situaciones de contacto lingüístico a la manera de un calco sino, más bien, a la manera de un mapa. Así mismo, la citada estudiosa propone abordar este tipo de textos partiendo de la base de que las representaciones lingüísticas que definen a una comunidad lingüística son en parte construidas en y por los textos literarios (Suchet, 2010, p. 37).

3. El autotraductor como intermediario

Frente a las traducciones alógrafas, el hecho de que sea el propio autor el encargado de realizar la labor de mediación puede acercarnos a las normas, valores y usos del común de los bilingües endógenos. Liberado del fantasma

de la invisibilidad, el autotraductor puede hacer audible su voz como mediador entre dos realidades lingüísticas y culturales. El desdoblamiento dialógico que necesariamente asume acostumbra a poner de relieve con especial nitidez las condiciones de enunciación, inscribiendo en el texto marcas explícitas que remiten tanto al cambio de destinatario como a la propia reflexión sobre la identidad diglósica. En este sentido, podemos decir que los procesos de adecuación cultural presentan en las autotraducciones unos bordes mucho más definidos. La tendencia a la preservación del *heterolingüismo*², de la diferencia resistente de la cultura de origen se resolverá de modos diversos, oscilando entre el procedimiento de exotización y la marca del conflicto identitario.

3.1. Modelos de mediación

Christian Lagarde (2001) distingue tres modalidades de escritura bilingüe: el tipo “color local”, el tipo “dar a conocer” y el tipo “lucha de lenguas”.

En el primer caso, la presencia de la otra lengua-cultura se presenta bajo la óptica del exotismo, de acuerdo con una actitud condescendiente y marcada por el estereotipo. En el segundo caso, sin embargo, la alteridad lingüística se asume como propia de la esfera de la identidad, de la intimidad del escritor. Es la conciencia del valor de la lengua-cultura dominada la que impulsa pues al autor a visibilizar esa realidad en la cultura dominante. A fin de subrayar la originalidad (que habitualmente manifiesta mediante el comentario epilingüístico con abundante recurso a la adjetivación valorizante), el autor se transmuta en etnólogo o antropólogo cumpliendo el papel de intercesor tanto en el plano del significante como en el del significado.

El tercer tipo, el de la “lucha de lenguas”, comparte con el “dar a conocer” la fuerte presencia de la lengua vernácula. Sin embargo, frente a la imagen de coexistencia pacífica entre las lenguas en contacto que se deriva de los textos pertenecientes al segundo tipo, en este caso se ponen en evidencia las relaciones conflictivas entre las lenguas dominante y dominada. Si en el “dar a conocer” prevalece un funcionamiento diglósico que busca, sobre todo, estrategias de

²El término, acuñado por Rainier Grutman, rehuye las polémicas nociones de “diglosia” y “bilingüismo” y busca dar cuenta de la especificidad del uso literario del contacto de lenguas. Así el neologismo es definido por el autor como: “la presencia en un texto tanto de idiomas extranjeros como de variedades (sociales, regionales o cronológicas) de la lengua principal”. (Grutman, 1997, p. 37)

compensación para la lengua dominada, en el de la “lucha de lenguas” la confrontación entre dos códigos lingüísticos pasa a primer plano. El texto reproduce así las tensiones sociolingüísticas, socio-culturales, socio-políticas y socio-económicas de una colectividad.

Un enfoque diferente, aunque complementario, de esta cuestión es el ofrecido por Rainer Grutman (2012). Para este estudioso la vivencia de la diferencia lingüística puede cristalizar en dos tipos básicos de textos, el bilingüe y el diglósico. La diferencia fundamental estribaría en el tipo de contrato de lectura que postulan. Así, en los textos diglósicos es posible encontrar una enunciación bífida que prevé un doble destinatario implícito, un doble público lector: el endógeno y el exógeno.

La *diglosia textual*³, redefinida por Grutman (2005) a partir del concepto

³Para Grutman:

Dans la mesure où celui-ci (el autor diglósico) veut s'attirer deux publics largement incompatibles, il veillera à n'être ni trop prolixe pour les uns (les insiders) ni trop elliptique pour les autres (les outsiders). Or, quand cette cassure du public correspond à une frontière linguistique interne socialement pertinente, mais qu'en même temps le texte maintient la tension entre une lecture bilingüe et une lecture unilingüe, sans que l'une soit sacrifiée à l'autre, je parlerai de diglossie textuelle (Grutman, 2005, p. 10).

* En la medida en que este (el autor diglósico) quiere atraer a dos públicos ampliamente incompatibles, intentará no ser ni demasiado prolijo para unos (los *insiders*) ni demasiado elíptico para los otros (los *outsiders*). Ahora bien, cuando esta partición del público corresponde a una frontera lingüística interna socialmente pertinente, pero al mismo tiempo el texto mantiene la tensión entre una lectura bilingüe y una lectura unilingüe sin que una sea sacrificada por la otra, hablaré de diglosia textual.

de *diglosia literaria*⁴ acuñado por Mackey (1976), se daría, pues, cuando son posibles dos lecturas que no son mutuamente excluyentes:

1. Una lectura bilingüe en la que la presencia del hibridismo lingüístico se convierte en un vector de construcción identitaria para los lectores endógenos, que son los únicos que están en disposición de comprender en su totalidad el juego de códigos.
2. Una lectura unilingüe en la que el lector exógeno percibe la alteridad y la acepta como una fuente de “exotismo” o “color local”.

Desde un punto estrictamente traductológico, Myriam Suchet (2010) recurre al término retórico de *ethos* para deslindar los diferentes modos de tratar la alteridad lingüística en la operación de trasvase. Entre la tipología de *ethos* producidos por el heterolingüismo identifica el *ethos dialógico*, que preserva el juego de códigos del texto original a condición de que este esté correctamente aislado y balizado; el *ethos de obra*, en el que el cambio de lengua indica el paso a un empleo poético del lenguaje y, por tanto, a una referencia intertextual; el *ethos de mediación rechazada*, que asume la opacidad que el código extranjero presenta para el lector sin pretender facilitar la comunicación y, por último, el *ethos de mediación explícita* en el que la voz del traductor como locutor segundo se hace audible y dibuja una nítida imagen del lector implícito.

⁴W. F. Mackey en su trabajo titulado «Langue, dialecte et diglossie littéraire» afirma:

En somme, on peut avoir diglossie formelle, la langue parlée étant une langue et la langue écrite en étant une autre; ou diglossie fonctionnelle, chaque langue possédant son ensemble de fonctions. Lorsque cette répartition fonctionnelle s'applique à la langue écrite, il peut y avoir de la diglossie littéraire (Mackey, 1976, p. 42).

* En suma, puede haber diglosia formal, la lengua hablada es una lengua y la lengua escrita otra; o diglosia funcional, cada lengua posee su conjunto de funciones. Cuando este reparto funcional se aplica a la lengua escrita, puede darse la diglosia literaria.

3.1.1. El modelo del “Dar a conocer”. El caso de *La otra gente*, de Álvaro Cunqueiro

Entre las modificaciones que presentan las autotraducciones cunqueirianas⁵ sobresalen, por su inusual relieve, aquellas motivadas por el cambio de destinatario. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en la *La otra Gente* (1975), versión de *Xente de aquí e acolá* (1971), volumen de relatos en los que Cunqueiro pretende trazar un fresco de la realidad física y psicológica del mundo rural gallego. La propia dimensión etnográfica parece condicionar un tipo de modalidad enunciativa en la que el autor-traductor se configura como un intermediario o portavoz entre dos universos referenciales diferentes. De hecho, en la maniobra de trasvase parece tener lugar un cambio de finalidad de la obra. Así, si en el original Cunqueiro elabora un mundo narrativo destinado a la colectividad gallega con el propósito fundacional de interrogarse acerca de los rasgos identitarios del país (*¿Quiénes somos?* es la pregunta que anima el planteamiento de la obra), en la versión, por el contrario, se produce un cambio de perspectiva. Ahora primará el objetivo de la divulgación de la realidad gallega en el resto del Estado (*Nosotros somos así*). La peculiaridad de esta situación, en la que el narrador-traductor declara su pertenencia al universo referencial del texto original, sin dejar por ello de actuar como eficaz intermediario cultural, es posible en la medida en la que existe una identificación entre las voces de narrador, autor y traductor. De hecho, esta triple dimensión del locutor del texto de llegada es consecuencia directa de la configuración de la voz narrativa del texto de partida. En *Xente de Aquí e acolá*, así como en los otros volúmenes integrantes de lo que se ha dado en denominar la "trilogía de relatos gallegos" (*Escola de Menciñeiros y Os Outros Feirantes*), se observa cómo el propio Cunqueiro, ficcionalizado como narrador, aprovecha la fuerza realista que se deriva de la apariencia biográfica para crear un mundo fabulado. Por lo tanto, a la hora de abordar la versión al castellano es lógico o hasta cierto punto esperable que el narrador, identificado con el autor, in-

⁵Álvaro Cunqueiro, escritor monolingüe en gallego en poesía y teatro y claramente bilingüe en el ámbito de la novela y el periodismo literario, presenta la particularidad de haber autotraducido una buena parte de su obra narrativa del gallego al castellano. Podemos citar, entre otros títulos, *Merlín e Familia e outras historias* (1955) / *Merlín y familia* (1957), *As crónicas do Sochantre* (1956) / *Las crónicas del Sochantre* (1959), *Si o vello Sinbad volvese ás illas* (1961) / *Cuando el viejo Sinbad vuelva a las islas* (1962) o *Xente de aquí e acolá* (1971) / *La otra gente* (1975).

troduzca comentarios que revelan la consciencia del cambio de destinatario. La voz del narrador de la traducción se hace pues audible, al tiempo que traza una imagen clara del lector castellano de acuerdo con el modelo de ethos de mediación explícita sugerido por Suchet.

A pesar de que el procedimiento más habitual sea el de la supresión, adaptación o aclaración de los términos o conceptos que pudiesen resultar extraños al lector castellano, en ocasiones Cunqueiro opta por ofrecer un equivalente funcional para después añadir un comentario en el que se da noticia de la voz gallega. Este procedimiento, únicamente posible en la medida en la que existe una identificación entre las voces del narrador, el autor y el traductor, indica un deseo de mantener la alteridad lingüística insertándola en el cuerpo del texto.

Este procedimiento de glosa o de traducción revela, sin duda, la actuación del modelo “dar a conocer” apuntado por Lagarde. El poder de significancia que el autor percibe en su lengua vernácula, vivida como una parte esencial de su identidad, le lleva a rechazar la posibilidad de equivalencia plena en la otra lengua, al tiempo que se convierte en una oportunidad de dar visibilidad a la cultura dominada. A caballo entre la iniciación lingüística y la explicación etnológica o antropológica, la solución de hacer convivir el término y su traducción o glosa da como resultado una cierta redundancia semántica entre dos códigos que se complementan y que, como indica (Grutman, 2003, p. 8) se dirigen, implícitamente, a un lector no monolingüe, sino bilingüe.

La presencia de glosas que convocan el término gallego en *La otra gente* puede obedecer a motivos variados. En ocasiones es la propia especificidad cultural de la palabra la que parece difícil de trasvasar al otro idioma. Este sería, por ejemplo, el caso de *pelotas de amoado*:

[...] os bos criadores danlle de propina [ós capós], unha ou dúas veces ó día, tras as pelotas de amoado, media copiña de viño doce (Xente, p. 78)

[...] los buenos criadores, después de las pelotas que les meten en el gaznate *-pelotas de harina, de leche, que llamamos amoado-*, los regalan con media copita de vino dulce (*Gente*, p. 87)

A veces es el propio relieve simbólico del término, que designa una realidad emblemática del país, como el instrumento de la gaita o la celebración

ligada a las castañas otoñales, lo que parece animar a Cunqueiro a reproducir la voz gallega:

E as palletas da gaita súa eran italianas (*Xente*, p. 134)

Las lengüetas de su gaita -los gallegos les llamamos “palletas”-eran italianas (*Gente*, p. 150)

Axudaba a varear nas castañas e sempre aos rapaces lles facía un magosto (*Xente*, p. 142)

[...] y era muy hábil en hacer braseros para asar las dulces castañas de allí, en pleno. Lo que los gallegos llamamos “magostar” (*Gente*, p. 159)

En otros casos, sin embargo, el préstamo obedece a un comentario de índole metalingüística, en el que se subraya la expresividad o eufonía del término vernáculo, al tiempo que se llama la atención sobre el valor de una realidad idiomática frecuentemente ignorada o menospreciada.

O golpe falaba mui ben o galego, e co acento de alí mesmo, onde dicen outro por outro e aira por eira (*Xente*, p. 46)

El zorro, raposo o golpe, como le decimos los gallegos, hablaba muy bien nuestra lengua, y con el acento de aquella misma comarca, donde dicen outro por outro, otro, y aira por eira, era (*Gente*, p. 163)

[...] **pasando polos tesouros escusados nas lamas** (*Xente*, p.19)

[...] pasando por los tesoros escondidos en las lagunas que allí llaman lamas (*Gente*, p. 19)

[...] **e o merlo mesmo do seu mote** (*Xente*, p. 74)

[...] y el mirlo mismo de su apodo, merlo en nuestro romance gallego (*Gente*, p. 81)

Como se puede comprobar, el comentario epilingüístico, si bien prescinde de la adjetivación (muy habitual, según Lagarde, en este tipo de escritura bilingüe) no deja de enfatizar el valor. La propia mención a la lengua adquiere una importancia cardinal. La denominación lingüística vehicula por sí misma el carácter extranjero de la lengua convocada. Y es que, como subraya Patrick Sériot:

A partir du moment où une langue a un nom, elle devient un objet homogène, non plus un ensemble dans un diasystème, mais objet de politique linguistique, d'éducation, enjeu de la constitution d'un État-Nation. Elle devient aussi, et surtout, objet de discours, qu'il est si facile de confondre avec un objet du monde (Sériot, 1997, p. 167).

Ante la encrucijada entre adaptación o retención de elementos foráneos, Cunqueiro escogerá una vía intermedia. El propio carácter de autotraducción facilita la visibilización de un mediador, el propio autor convertido en personaje, que, erigiéndose en representante de una comunidad, “da a conocer” su realidad lingüística y cultural. Sin embargo, y pese al uso del plural inclusivo “nosotros los gallegos” dirigido al público endógeno, el punto de vista dominante en el texto parece plegarse en ocasiones a la visión estereotipada que de Galicia se tiene en el imaginario estatal. La supresión de toda referencia conflictiva (pensemos, por ejemplo, en el pasaje suprimido en el que se describen las huellas de la emigración), o el claro incremento de la información de tipo etnográfico y antropológico, que modela el mundo referencial de acuerdo con un arcádico (y arcaico) ruralismo, hacen que el nuevo texto manifieste una escritura que oscila entre el exotismo condescendiente del tipo “color local” y la voluntad de “dar a conocer” del primero y segundo de los modos de escritura bilingüe apuntados por Lagarde (2001).

La reescritura del autor, transmutado en traductor, aplica así una lectura reduccionista que tiende a resaltar el nivel pragmático convirtiendo en un programa de conocimiento lo que en el original era, sobre todo, una recreación ficcional marcada por el recurso a lo fantástico. Esta operación, que se ve facilitada, sin duda, por el propio género de “semblanzas” en el que la obra se inscribe, informa también acerca de los mecanismos que rigen en la construcción del discurso sobre el otro en un Estado pluricultural como es el español. Así, la presencia del heterolingüismo, que hace audible la mediación, puede considerarse una característica habitual en muchas autotraducciones peninsulares en las que la que la nota o la glosa aparecen incorporadas en el cuerpo mismo del texto alterando el estatus de la ficción. En la base de este fenómeno se halla, a mi juicio, la particular concepción de “extranjería” de las lenguas peninsulares cooficiales, un grado de distancia “menor” que supone, de hecho, una aceptación tácita de su pertenencia a un espacio cultural común.

Esta tolerancia hacia la alteridad lingüística acostumbra a presentar también fuertes límites. Dentro de un marco de relaciones de poder asimétricas, como lo son las relaciones entre las literaturas gallega, catalana y vasca con la de expresión castellana, solo se asumen como tolerables aquellos textos que ocultan el conflicto sociolingüístico propio de las situaciones de contacto. Formas como el hibridismo o la interlengua con *ethos de mediación rechazada*, por emplear la terminología de Suchet, no tienen, pues el mismo grado de aceptación por el común del lectorado de la lengua dominante.

Otra de las conclusiones a las que lleva este acercamiento a la versión castellana *La otra gente* tiene que ver con las tendencias que actúan con fuerza específica en las autotraducciones intraestatales. La propia ambigüedad del tipo de extranjería en la que se inscriben lleva a que dos de las fuerzas básicas que operan en toda autotraducción (la naturalización y el descentramiento (Oustinoff, 2001) vean acentuados sus perfiles conviviendo a menudo en el seno del mismo texto. En el caso de Cunqueiro podemos observar claramente cómo, juntamente con el afán por reproducir la alteridad lingüística y cultural, este tiende a allanar las dificultades de recepción, previendo, en muchas ocasiones con un celo excesivo, las reacciones del lector monolingüe en español.

El autotraductor, configurado como mediador explícito que cumple el papel de representante global de una colectividad, se muestra pues muy permeable a aceptar los axiomas que fundamentan la mirada del dominante sobre el dominado y a acentuar, por lo tanto, el tipismo en una lectura simplificadora. Al mismo tiempo, la textualización de la situación diglósica lo lleva a desarrollar una enunciación bífida que busca la complicidad con el lector endógeno dibujando una cartografía que, a menudo, devuelve la imagen de una especificidad cultural subalterna.

3.1.2 El modelo de la “Lucha de lenguas”. En salvaje compañía de Manuel Rivas

El análisis de *En salvaje compañía* (Rivas, 1998), autotraducción del original *En salvaxe compañía* (Rivas, 1995), por Manuel Rivas, indica una clara presencia del proceso de textualización de la diglosia. La frecuencia e intencionalidad de voces y estructuras gallegas en la versión castellana demuestra la asunción del modelo de autotraducción descentrada en la que la alteridad lingüística hace posible una doble lectura.

Desde este punto de vista, la particularidad de la autotraducción de Rivas, como, en general, de todas las traducciones “descentradas” realizadas por los autores gallegos, estriba en el hecho del profundo cambio de estatuto del texto en relación con el original. Así, el monolingüismo de *En salvaxe compañía*, que remite a un ámbito lingüístico homogéneo, producto -como antes señalábamos- más del deseo normalizador que de la realidad idiomática gallega, se convierte en la traducción en un código híbrido en el que la alternancia y la convergencia reflejan de modo más fidedigno la situación diglósica. El heterolingüismo de la autotraducción, entendido como un término estrictamente relacionado con la pluralidad discursiva de la “heteroglosia” bajtiniana, implica, pues una ficcionalización del “dolor diglósico” que no existía en el original.

En *En salvaje compañía* podemos detectar la presencia de las diferentes variedades del castellano de Galicia en relación con la lengua de instalación. Así, el personaje de Misia, la señora del pazo, de origen urbano, muestra en su diálogo con Rosa, mujer del pueblo, la voluntad de convergencia mediante al recurso a galleguismos característicos de la variedad hablada por aquellos que tienen el castellano como lengua de instalación. Así, por ejemplo, la no pronominalización de determinados verbos: «*Iba a casar con el rey de Galicia*» (p. 27); o la reproducción del valor pragmático del diminutivo gallego⁶: «*¡Se cuentan tantas cosas! Pero ¿qué importa eso que un amigo mío llamaba la vidita*»? (p. 60). Frecuente es también el empleo de la redundancia léxica, convocando la palabra gallega como poseedora de un mayor poder de connotación y expresividad: «*Estás muy guapa. Claro que sí. Hermosa. Meiga*». (p. 164). Rosa, por su parte, aparece caracterizada lingüísticamente dependiendo del perfil del interlocutor. En los intercambios con Misia se observa un menor recurso a la interferencia, que suele aparecer focalizada no en el plano léxico, sino en el morfosintáctico. : «*Una vez mi madre me riñó y yo le dije que algún día marcharía con Joselito. Se quedó toda extrañada, como diciendo qué cosas tiene en la cabeza esta cría*» (p. 61).

⁶Pese a que el contenido denotativo y expresivo del diminutivo es semejante tanto en gallego como en castellano, puede apreciarse, como apuntan investigadores como González Fernández (1978) o Freixeiro Mato (1996) una mayor frecuencia de uso de este sufijo en los gallegohablantes. De hecho, la utilización de -iño/a para vehicular contenidos afectivos o emocionales es habitual en el español de Galicia, si bien, en ocasiones, se opta por la forma -ito, como podemos observar en el ejemplo, como producto de una traducción literal.

La interacción con otros personajes caracterizados como predominantemente monolingües en gallego ofrece un saldo diferente. Así, en muchos de los diálogos predomina el uso de un código mixto en el que la alternancia entre el gallego y el castellano se da en el mismo enunciado:

[...] al salir de la congostra que llevaba a la carretera. p. 208.

[...] me mandaron a casa de mis abuelos a alindar las vacas. p. 145.

[...]...hasta que se rindió allí mismo, sobre un mollo de paja. p. 210.

[...] pellizcó el papo p. 196.

¡Está loca! Es como una meiga! p. 200.

¡Vayamos con esa rabilonga, Matacáns.. p. 203

Si son buenas para la gente, lo serán también para los raposos. Y estotro es una pomada que tenía mi madre cuando se dio un corte con la hoz.

¿Fuiste a ver cómo estaba? p. 226

Como vemos, en la autotraducción, Rivas se decanta por la reproducción de préstamos integrados que forman parte del repertorio léxico del castellano de Galicia y que, en su gran mayoría tienen que ver con campos pertenecientes a la realidad material del hábitat rural. En otras ocasiones, de acuerdo siempre a la voluntad de reflejar la realidad lingüística del país, nos encontramos con préstamos adaptados o calcos léxicos:

[...]...cuando pasó veloz un coche que bordeó la cuneta y fue a batir al hombre por detrás. p. 132

Aquel que tenía una moto de estallos. p. 108

Nada de ahorcarse en un alboy p. 112

O con esquemas morfosintácticos propios del gallego. Así, por ejemplo, las recciones preposicionales:

[...] y luego aún cosió en los botones y en los rotos de la infancia. p. 255

Y sin hacer mucho caso del pequeño, que ya llamaba por la comida. p. 41

O el sistema verbal:

Y andaba Rosa a la caza de un ratón, que le daba grima saberlo en la casa y que todo lo tocara y olfateara. p. 33.

También eso fue lo que siempre oyó. p. 134.

¡Marchamos, marchamos para la ciudad! p. 259

¡Déjalo ya, Matacáns, calla la boca! p. 131.

Como señalan María Álvarez de la Granja y Belén López Meirama (2013, p. 63), no siempre es fácil deslindar con claridad los préstamos integrados o adaptados, que forman parte de la norma local, de los lapsus bilingües (palabras o expresiones que pasan a la otra lengua por un error en el mecanismo de selección lingüística) o de los verdaderos cambios de código (palabras o expresiones que se introducen de forma consciente de acuerdo a motivos pragmáticos). A este último tipo, obedecen, sin duda, enunciados como estos:

Yo le dije que me dejase tranquilo, que se había terminado todo, ende, machen, schluss, ¿entiendes?, fin, finito, adeus, nena. p. 125

[...] buscando un firme, mamaña, madre del cielo, empuja, empuja... p. 157

[...] amiga mía, así, tranquila, tranquiliña, buscando la nuca de la raposa. p. 217.

O.K. Crudo. Picadiño. p. 232

Como podemos comprobar, la presencia de voces gallegas en los vocativos se justifica por razones de índole pragmática que apuntan a la intensificación de la connotación afectiva. Así mismo, el uso del diminutivo puede conjugar un valor referencial como intensificador y un valor expresivo que vehicula un contenido fuertemente emocional y, por lo tanto, difícil de trasladar al castellano. Dentro también del apartado de las interferencias pragmáticas destaca el frecuente uso del hipérbaton y la traducción literal de locuciones y modismos ligados a la expresividad del habla oral:

¡Esto hiede que apesta! p. 150

¡Fuéramos con él, Matacáns! p. 148.

No lo hace por mal. P. 223

San Juan no eres, dijo por fin el ratón, que había quedado traspuesto.

¿Tú quién vienes siendo? P. 45

...que mucho trabajo de Dios le costó... p. 44

Bien se veía que nadie los había catado... p. 37

Como podemos comprobar, el modelo de autotraducción que presenta *En salvaje compañía* se caracteriza por la reproducción de las diferentes manifestaciones de la hibridación en el castellano de Galicia. Frente al monolingüismo del original, la versión opta por representar tanto las interferencias integradas en la norma local del español como aquellas que obedecen a los fenómenos de convergencia y alternancia estrictamente relacionados con factores pragmáticos.

La reproducción literaria proporciona valiosas claves para acercarnos a la complejidad lingüística de un contexto como el gallego. Como antes apuntábamos, *En salvaje compañía* puede caracterizarse plenamente como un texto diglósico en la medida en la que puede ser objeto de una doble lectura. Así, la lectura unilingüe exagerará los efectos de la alteridad e incidirá en el exotismo de los usos lingüísticos que remiten al mundo referencial gallego. Por el contrario, en la lectura bilingüe, el lector, también diglósico, se verá forzado a una reflexión metalingüística sobre el uso de ambos códigos, recibiendo al mismo tiempo la manifestación del hibridismo como un vector de marcación identitaria y resistencia cultural.

4. El autotraductor como creador de un nuevo espacio híbrido: Eduardo Blanco Amor, Álvaro Cunqueiro y Luz Pichel

El ejercicio consciente de descentramiento de los usos lingüísticos de la lengua receptora puede constituir también una tercera vía en la visibilización de la cultura periférica. Si analizamos las autotraducciones de Eduardo Blanco Amor⁷ o de Álvaro Cunqueiro⁸ encontraremos ejercicios donde la libertad y

⁷A *esmorga* (1959)– *La parranda* (1960), *Os biosbardos* (1962)– *Las musarañas* (1975) y *Xente ao lonxe* (1972)– *Aquella gente* (1976).

⁸*Merlín e Familia e outras historias* (1955)– *Merlín y familia* (1957), *As crónicas do Sochantre* (1956)– *Las crónicas del Sochantre* (1959), *Si o vello Sinbad volvese ás illas* (1961)– *Cuando el viejo Sinbad vuelva a las islas* (1962).

la fidelidad se unen con el objetivo de la reproducción de características estructurales del gallego que puedan ser absorbidas sin excesiva violencia por el castellano.

Blanco Amor, en una carta a Neira Vilas, indica lo siguiente:

La versión de *Os biosbardos* ha causado sensación en los lectores en castellano. Ciertamente, por bien del gallego y el castellano, quise que la autotraducción fuese una tercera obra, con los inevitables préstamos de los dos idiomas, pero otra cosa. (Neira Vilas, 2010, p. 58)

Por su parte, Cunqueiro, interrogado por la académica Elena Quiroga, afirma:

Yo soy un escritor bilingüe, en el sentido más extremado del término. es decir, un bilingüe equilibrado, pero al mismo tiempo con muchas posibilidades de interferencia entre ambos idiomas (...) Ambos idiomas me son maternos, vernáculos, y debo ejercer una cierta voluntariedad para mantener en sólo uno de ellos el libro o el poema que estoy escribiendo. (Quiroga, 194, p.22)

A modo de ejemplo, veamos, en primer lugar un fragmento de *La Par-randa*, autotraducción que Eduardo Blanco Amor lleva a cabo del original gallego *A esmorga*

Conque salimos por la huerta, bajo aquel **turbión** de agua apretada que no dejaba alentar, y nos metimos por una veredilla [...] hasta salir **a la puente** de los Pelamios. El cielo estaba bajo [...] y el agua sacudía en la cara, como trallazos [...]. Seguimos por la orilla del río Barbaña hasta llegar a los bajos de la Burga, donde nos **metimos al reparo** de la puente Grande. Los otros, que con la pítima casi no podían tenerse en pie, **no bien llegamos** se dejaron caer al suelo, se **embrullaron** en la manta y a poco roncaban como cochinos, **fuera el alma** (Blanco Amor, 2001, p. 39)

Como puede comprobarse, el autor tiende a privilegiar el ejercicio del literalismo en la traducción, privilegiando las formas coincidentes o cercanas entre las dos lenguas. Así, encontramos calcos de expresiones y locuciones

idiomáticas (**fuera el alma, no bien llegamos**) y arcaísmos (**la puente**) o palabras desusadas (**turbión, embrullaron, pítima**).

En cuanto a la práctica de Álvaro Cunqueiro entresacamos los siguientes ejemplos de la autotraducción *Cuando el viejo Sinbad vuelva a las islas*:

[...] nadie osase usar aquel invento en sus **yantares** (p. 56)

Y se lo dije al Mirán, que es como se llama al rey de allí, cuando le fui a vender el pez papagayo, que **nunca otro se pescó más que aquél** (p. 70)

[...] y los bien parlantes suben a **la nata** del mar (p.72)

[...] y cuando al amanecer o anocheando le da el sol escorado, entonces **arrubia** (p. 136)

[...] parece que duerma profundo, por lo que ronca, pero si alguien se acerca a la caja de los dineros, por muy **pies de lana** que traiga, cuando ya está a dos varas el Cangrejo abre el ojo izquierdo y escupe el hilo de baba. (p. 78) (Cunqueiro, 1991, p. 78)

De nuevo observamos la traducción literal de locuciones y modismos (**pies de lana, la nata del mar**) y la creación de arcaísmos léxicos (**yantares**) o sintácticos (**nunca otro se pescó**). Puede constatarse, además, el recurso a procedimientos morfológicos del gallego para la creación de neologismos (**arrubia**).

En casos como los mencionados, los mecanismos de construcción de la alteridad adoptan, pues, la forma más sutil del calco, del arcaísmo y, en general, de anomalías en el aspecto morfológico, sintáctico o semántico que ponen en cuestión las características combinatorias que constituyen la norma lingüística. Luz Pichel, sin embargo, como veremos en el siguiente ejemplo, supone un grado mayor de extranjería, forzando los límites de aceptabilidad del texto al introducir cambios de código interoracionales, híbridos léxicos y morfosintácticos o marcaciones translingüales fonéticas:

[..] a mí **diérame** pena, dijo, pero

no una pena de melodrama no

no una pena **reneghada** de poeta exquisita no

no una pena sindicalista no

no una pena nostálgica no
 no una pena **portughesa** no
 no una pena de **acelga** al sol sin **agua**
 ni de tojo ardiendo
 ni de moza detrás de los cristales de una galería del paseo marítimo
ollando los barcos partir.
dérame pena de **filla**, de hija, **vaia**, para que se entienda **sen tapaderas**.
 entonces así **en bajito** el **can** sacó la lengua
 empezó **de arquexar** y entrome mucha **necesidade** de convertirme en
 loba
 somos coma **cans**, **dijera**
 menos que cans, **dijera**,
 somos lobas, **dijera**
 y como loba pensé de saltar a **tapárilleles** la boca de una **dentada** a los
 de la TV pero quedé callada,
cafelita apocada contemplando mis dientes
 desde la caseta (Pichel, 2014)

La autotraducción, entendida como re-enunciación, aparece aquí, pues, como el medio apropiado para la elaboración de un imaginario que muestra una relación indisociable entre una concepción alternativa de la lengua y un proyecto estético.

En el fondo, lo que parece extraerse del juego heterolingüe, del que estos escritores se sirven, no como útil de comunicación sino como medio para imprimir su marca, es la puesta en cuestión del concepto mismo de “lengua”.

Si consideramos con Grutman que la lengua saussureana es una entelequia y que no hay más que variedades diatópicas, diastráticas y diacrónicas, el unilingüismo y el plurilingüismo no serán más que dos puntos extremos sobre un *continuum* cuya oposición es más polar que dicotómica. La perspectiva de la transculturalidad y la hibridez aborda el hecho de que en sociedades en las que dos lenguas conviven durante largo tiempo y en la que el espacio de los hablantes no está separado se produce una influencia bidireccional. A esto hay que añadir el hecho de que, como se veía claramente en las declaraciones sobre la identidad lingüística de los autores, en sociedades multilingües no

siempre se puede identificar claramente la primera y la segunda lengua de un hablante, puesto que la lengua materna puede ser ya una variedad mezclada.

Desde este punto de vista, en los textos heterolingües es, como indica Myriam Suchet (2014), la unidad de cada cultura la que aparece cuestionada. Se trata, pues, de pensar la identidad cultural como un proceso hecho de tensiones contradictorias.

La heterogeneidad manifiesta de la experimentación lingüística que autores como Cunqueiro, Blanco Amor o Luz Pichel llevan a cabo revela, sin duda, la confusión de identidades y, al mismo tiempo, un militantismo lingüístico que rechaza las líneas divisorias basadas en la etnicidad. En último término este tipo de prácticas reivindican el carácter del lenguaje no como construcción ideológica, sino como construcción del discurso.

Este tipo de autotraducciones, que desdibujan la oposición entre la lengua-cultura de origen y la lengua-cultura meta, se situarían en lo que Homi Bhabha denomina un “tercer espacio” (Bhabha 1990, p. 211), un campo literario alternativo muy próximo al que José Lambert define como “sistema intermediario” (Lambert, 1987) y que ha sido tradicionalmente ignorado por las literaturas nacionales peninsulares. Con todo, esta vía, ligada, sin duda, a un contexto de subordinación colonial, permite la emergencia de nuevos posicionamientos en el modo de abordar la compleja vitalidad del espacio peninsular.

Conclusión

Si tenemos en cuenta la implicación de la situación sociolingüística tanto en el proceso como en el producto, la oposición entre la autotraducción “migrante o intraestatal” y la autotraducción “sedentaria o interestatal” se revela como una distinción de primer orden. El análisis de las versiones de escritores gallegos al castellano pone de relieve la especificidad del trasvase en una situación de contacto de lenguas dentro de un espacio geocultural configurado como una comunidad interliteraria específica. Así, observamos cómo el escritor diglósico peninsular se encuentra permanentemente en una encrucijada en la que se tiende a ejercer una traducción extranjerizante que muestra el verdadero origen lingüístico. Entre aquellas autotraducciones que optan abiertamente por estrategias de textualización de la diglosia encontramos funciones diversas que pueden ir desde el propio deseo de fidelidad o verosimilitud, hasta la

reivindicación identitaria o el trabajo estilístico que produce un imaginario radicalmente alternativo de la lengua.

Bibliografía

- Álvarez de la Granja, M. & López Meirama, B. (2013). A presenza do galego no léxico dispoñible do español de Galicia. Análise distribucional. In E. Gugenberger, H. Monteagudo & G. Rei-Doval (eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias* (pp. 49-96). Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Bhabha, H. (1990). The Third Space. In J. Rutherford (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- Blanco Amor, E. (1960). *Farsas para títeres*. Sada: Edicións do Castro.
- Blanco Amor, E. (2001). *La parranda*. Gijón: Ediciones Trea [1960].
- Casanova, P. (2002). Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 144(2), 7-20.
- Casas, A. (2007). Literaturas nacionais e espacios interculturais. o modelo teórico de Dionýz Durišin no contexto da renovación da historia literaria comparada. In H. González & M. Lama (eds.), *Actas do VII Congreso Internacional de Estudos Galegos* (pp. 519-530). Barcelona: Edicións do Castro.
- Cunqueiro, Á. (1961). *Si o vello Sinbad volvese ás illas*. Vigo: Galaxia.
- Cunqueiro, Á. (1990 [1971]) *Xente de aquí e de acolá*. Vigo: Galaxia.
- Cunqueiro, Á. (1991 [1955]). *Merlín e familia e outras historias*. Vigo: Galaxia.
- Cunqueiro, Á. (1991 [1957]). *Merlín y familia*. Barcelona: Destino.
- Cunqueiro, Á. (1991 [1962]). *Cuando el viejo Simbad vuelva a las islas*. Barcelona: Destino.

- Cunqueiro, Á. (1991 [1975]). *La otra gente*. Barcelona: Destino.
- Ďurišin, D. (1993). *Communautés interlittéraires spécifiques 6: notions et principes*. Bratislava: Academie Slovaque des Sciences.
- Even-Zohar, I. (1978). *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: Porter Institute.
- Figueroa, A. (1988). *Diglosia e texto*. Vigo: Edicións Xerais.
- Figueroa, A. (1996). *Lecturas alleas*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Freixeiro Mato, X. (1996). *Os diminutivos en Galego*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- González Fernández, I. (1978). *Sufijos nominales en el gallego actual*. Universidade de Santiago de Compostela. Verba. Anejo 11.
- Grutman, R. (1997). *Des Langues Qui Résonnent: L'hétérolinguisme Au XXème Siècle Québécois*. Québec: Fides.
- Grutman, R. (2003). Bilinguisme et diglossie: comment penser la différence linguistique dans les littératures francophones?. In L. D'hulst & J.-M. Moura (dir.), *Les études littéraires francophones: état des lieux* (pp. 113-126). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Grutman, R. (2005). La textualisation de la diglossie dans les littératures francophones. In J. Morency, H. Destrempe, D. Merkle & M. Pâquet (eds.), *Des cultures en contact. Visions de l'Amérique du Nord francophone*, (pp. 201-222). Québec: Éditions Nota bene.
- Grutman, R. (2012). Traduire l'hétérolinguisme: questions conceptuelles et contextuelles. In M. Montout (dir.), *Autour d'Olive Senior: hétérolinguisme et traduction* (pp. 49-81). Angers: Presses de l'Université d'Angers.
- Grutman, R. (2015). Regards croisés autour de l'autotraduction. *Francophonie et autotraduction*. Recuperado de www.interfrancophonies.org.
- Lagarde, Ch. (2001). *Des écritures "bilingües"*. Sociolinguistique et littérature. Paris: L'Harmattan.

- Lagarde, Ch. (2015). Des langues minorées aux «langues mineures»: autotraduction littéraire et sociolinguistique, une confrontation productive. *Glottopol*. Recuperado de http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_25.html
- Lambert, J. (1987). Un modèle descriptif pour l'étude de la littérature. La littérature comme système complexe. *Contextos*, 5(9), 47-67.
- Lane-Mercier, G. (1989). *La Parole romanesque*. Paris: Klincksieck.
- Mackey, William (1976). Langue, dialecte et diglossie littéraire. In H. Giordan & A. Ricard (eds.), *Diglossie et littérature* (pp. 19-50). Bordeaux: Maison des Sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Neira Vilas, X. (2010). *Cartas de vellos amigos 1959-1998*. Vigo: Galaxia.
- Oustinoff, M. (2001). *Bilinguisme d'écriture et auto-traduction. Julien Green, Samuel Beckett, Vladimir Nabokov*. Paris: L'Harmattan.
- Pichel, L. (2014). As hortensias azuis. *FronteraD*. Recuperado de www.fronterad.com/?q=nube-habitada-luz-pichel
- Quiroga, E. (1984). *Presencia y ausencia de Alvaro Cunqueiro*. Madrid: Publicaciones de la RAE.
- Ramis, J. (2013). La autotraducción y el difícil encaje de sistemas literarios en contacto. *Eu-topías: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos*, 5, 99-111.
- Ramis, J. (2014). *Autotraducció. De la teoria a la pràctica*. Vic: Eumo Editorial.
- Rivas, M. (1993). *En salvaxe compañía*. Vigo: Xerais.
- Rivas, M. (2007). *En salvaje compañía*. Madrid: Punto de lectura.
- Santana, M. (2000). National Literatures and Interliterary Communities in Spain and Catalonia. *Catalan Review*, 14, (1/2), 159-171.
- Seriot, P. (1997). Faut-il que les langues aient un nom?. In A. Tabouret-Keller (ed.), *Le nom des langues I, Les enjeux de la nomination des langues* (p.167). Louvain-La-Neuve: Peeters.

Suchet, M. (2009). Traduire Juan sin Tierra: une histoire d'ethos. Recuperado de: www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/education/cours/paper-title-1392453

Suchet, M. (2014). *L'Imaginaire hétérolingue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*. París: Garnier.

Sintaxis pronominal de la *Fala do val de Xálima*: análisis y diferencias entre las tres variedades

Tamara Flores Pérez
Universidade da Beira Interior

RESUMEN: En el presente artículo nos proponemos llevar a cabo una descripción más pormenorizada de la sintaxis pronominal de la *Fala do val de Xálima* en su conjunto, dada la escasez de estudios en este nivel de lengua. Más concretamente, centraremos nuestro análisis en un fenómeno sintáctico inusual: la enclisis de las formas átonas pronominales al participio de los tiempos compuestos. Dicho fenómeno sí ha merecido la atención de diferentes estudiosos; sin embargo, los trabajos publicados hasta la fecha están centrados en determinar el posible origen de este comportamiento sintáctico y, por ende, su relación con otras lenguas peninsulares. Pretendemos, por tanto, aportar una visión más amplia de este fenómeno desde un punto de vista sincrónico.

PALABRAS CLAVE: sintaxis; clíticos; *Fala*.

Introducción

A *Fala do val de Xálima* ha sido objeto de estudio desde principios del siglo XX hasta nuestros días por diferentes autores, principalmente de la península ibérica, como Leite de Vasconcelos, Clarinda de Azevedo Maia, Lindley Cintra, Costas González, Carrasco González, Fernández Rei o Gargallo Gil, entre otros. Un acercamiento a la bibliografía sobre la *Fala* evidencia que dicha realidad lingüística ha sido abordada principalmente desde una perspectiva diacrónica, siendo los más abundantes los estudios dedicados a esclarecer el origen de esta variedad (o variedades: *lagarteiru*, *mañegu* y *valverdeiru*, que se corresponden con cada uno de los tres municipios donde encontramos esta realidad lingüística –*As Ellas*, *Sa Martín de Trebellu* y *Valverdi du Fresnu*, respectivamente¹) y, consecuentemente, su adscripción lingüística a una u otra determinada familia de las lenguas iberorromances (al tronco

¹En castellano: Eljas, San Martín de Trevejo y Valverde del Fresno.

galaico-portugués o al astur-leonés). La adscripción lingüística de la *Fala* no está exenta de polémica: si bien está comúnmente aceptado que su origen se encuentra en una repoblación de origen gallego en el siglo XIII, perdura la discusión entre quienes defienden una evolución desde el gallego-portugués y quienes postulan que dicha evolución se dio desde la rama gallega.

Dicha perspectiva diacrónica (y la controversia asociada a la misma) se ve reflejada, en parte, en los trabajos sobre el fenómeno sintáctico que pretendemos analizar: la sintaxis pronominal de los clíticos. Destaca, por tratarse de un fenómeno inusual en el conjunto de lenguas derivadas del latín, la enclisis de los pronombres átonos al participio de los tiempos compuestos, la cual ha sido objeto de estudio para tres lingüistas: Carrasco González (2010), Costas González (2014) y Castro Piñas (2016). Además de estos tres trabajos, encontramos, en lo que a sintaxis se refiere, el estudio centrado en el nivel frástico de Rodríguez Guerra (2004), el cual analiza los sintagmas nominales, adjetivales y adverbiales de un corpus y que, por centrarse en el nivel sintagmático, escapa a los propósitos de este estudio.

Teniendo en cuenta los estudios publicados hasta la fecha, en las siguientes páginas nos proponemos llevar a cabo una descripción más pormenorizada de la sintaxis pronominal de la *Fala* del val de Xálima en su conjunto y de las diferencias que presentan cada una de las variedades, las cuales no han sido abordadas en los estudios precedentes.

1. Paradigma pronominal

En la siguiente tabla (Tab. 1) mostramos el paradigma de los pronombres átonos, ya recogidos en Costas (2013, p. 154). Para un primer acercamiento, reflejamos las formas pronominales básicas en posición proclítica respecto de la forma verbal:

Tab. 1. Formas pronominales básicas

Persona	Objeto Directo	Objeto Indirecto	Reflexivo
Ei	me	me	me
Tu	te	te	te
el, ela	o, a	le	se
Nós	nos / mus	nos / mus	nos / mus
Vós	vos	vos	vos
elis, elas	os, as	le	se

Las formas básicas expuestas pueden presentar las siguientes variaciones:

- En *lagarteiru* y *valverdeiru* la realización fónica de los pronombres masculinos de tercera persona es [u], idéntica a la de los artículos determinados masculinos: *U vi en ca cha Juliana* (lag.²); *U mei cochi* (lag. y valv.³).
- Tal cierre vocálico también tiene lugar (en las mismas variedades) en los pronombres de primera y segunda persona del plural: *nus* y *vus*.
- Para la primera persona del plural el *lagarteiru* presentan la forma *mus*, presente también en mirandés, asturiano, aragonés y aranés (y en castellano y catalán dialectales). Dicha variación puede deberse a “analogía con la desinencia verbal *-mos* de la misma persona, o quizá también a analogía con el singular *me*” (Andrés Díaz 2013: 630). En esta variedad también es posible encontrar la forma *nus*, identificada como castellano por algunos hablantes de Eljas.
- Para la segunda persona del plural constatamos, en ocasiones, la pérdida “a la castellana” de la *v*- inicial (*os*).
- En posición enclítica (a las formas de imperativo y a las formas no personales) se produce sistemáticamente el cierre de la vocal en las tres variedades: [e] > [i] y [o] > [u]. Cfr.: *Nun te eitís tardi* y *Éitati, que tes que mairugal*.

²Abreviaturas: *lagarteiru* (lag.), *mañegu* (mañ.), *valverdeiru* (valv.).

³A falta de una convención ortográfica consensuada, representaremos estas variaciones vocálicas con las graffías *e*, *i*, *o* y *u*.

- Nótese que las formas de dativo de la tercera persona no presentan variación. No obstante, podemos encontrar la forma de tercera persona del plural marcada con *-s*: *Les liví a cumía*.

2. Combinaciones de pronombres

Al igual que en el resto de lenguas románicas, en la *Fala* puede darse la combinación de dos pronombres. El orden habitual es complemento indirecto + complemento directo, produciéndose, además, la contracción de ambos, como mostramos en el siguiente cuadro (Tab. 2):

Tab. 2. Contracciones básicas de pronombres

	ME	TE	NOS - MOS	VOS
O (S)	mo (s)	to(s)	nolo(s)-molo(s)	volo(s)
A (S)	ma(s)	ta(s)	nola(s)-mola(s)	vola(s)

En el caso de las formas sintéticas correspondientes a la primera y segunda personas del plural, constatamos un amplio desplazamiento de estas por las formas analíticas, especialmente en valverdeiru y mañegu:

Nos o deixó na porta da boiga (mañ.) Comu el nun vos a treia, dixi “ia a traiu ei, home” (mañ.)

Vos lu poñu aquí (valv.⁴)

Cuando las combinaciones se dan entre dos pronombres de tercera persona (complemento indirecto + complemento directo, reflexivo + complemento directo), las posibilidades combinatorias son más amplias, como veremos a continuación. En la tabla 3 aparecen detalladas las contracciones patrimoniales:

⁴Llama la atención la adopción de la forma “lu” en una variedad que, como veremos más adelante, no presenta variación en las formas pronominales.

Tab. 3. Combinación de pronombres de tercera persona (CI + CD)

Contracción resultante	
Le + o ~u	Lo ~lu
Le + a	La
Le + os ~us	Los ~lus
Le + as	Las

Ejemplos⁵:

- *Ia lu dixi i nun me fidu casu (que nun fora, a miña subriña)*
- *Me chamó pa vel si la deixaba (a montura, a Filipi)*
- *Ei creu que lu tendrás que dicel (isu, a Chuchi)*

Nótese que tanto en las formas simples de CI de 3ª persona como en las contraídas (CI 3ª p. + CD 3ª p.) no se ha producido palatalización, a diferencia de lo que ocurre en gallego y portugués (cf. gall.: *llo*; port.: *lho*)⁶.

Existen, asimismo, secuencias en las que el pronombre de complemento indirecto adopta la forma *se*, dando lugar a múltiples secuencias pronominales, documentadas en todas las variedades (*se lo*, *se lu*, *se o* y las contracciones de ambos: *so*, *su*):

- *Se o tendrás que leval a casa*
- *Se lo digu sempris i fai comu que nun vai con el*
- *Se lu tes que dicel a túa madri*
- *Me chamó a vel si su deixaba*

Dichas combinaciones son sospechosas (y culpables) de castellanismo, ya que atienden a los cambios fonéticos producidos en dicha lengua: *li + elo*, *li + ela*, etc., dieron lugar a *gelo*, *gela*, *gelos*, *gelas*, siguiendo el cambio fonético [lj] > [ʒ] que encontramos en *FILIUS* > *hijo* (y, posteriormente, pasaría a *se lo* fruto de las confusiones /ʃ/ y /s/ del siglo XVI).

⁵Los ejemplos que aparecen pertenecen a un corpus recopilado durante los dos últimos años.

⁶Gallego y portugués normativos.

3. Reflexividad

Es también posible la combinación de un pronombre reflexivo y otro de complemento directo. En el caso de los reflexivos de primera y segunda persona de singular y plural, encontramos las mismas contracciones expuestas en la tabla 2. A este respecto, es conveniente señalar que la Fala tiende a pronominalizar verbos que en gallego, portugués y asturiano no admiten la construcción reflexiva o que siguen la regla de que “as formas átonas reflexivas normalmente só poden ser CD (*Eu lávome*), mais non CI (**Lávome as mans*)” (Freixeiro Mato 2000: 155):

Se morrei de cáncir

Ei me lavu os dentis tres vedis ao día

Estas pronominalizaciones dan lugar a contracciones como las siguientes (si bien también encontramos ejemplos en los que no se produce):

Chegó, mo pidiu i so levó. Nin me dó tempu a contestali (también “se o levó” –y “se u levó”)

Nun sos lavó o mui marranu

3.1. Reflexivo expletivo

Al igual que en castellano o catalán, y a diferencia del gallego, el portugués o el asturiano, lenguas estas últimas en las que “o que non pode é ir un clítico reflexivo a funcionar como dativo posesivo, tanto na expresión de posesión alienábel (**Bebeuse a cervexa*) como inalienábel” (Freixeiro Mato, 2006, p.155), es común el uso del complemento indirecto reflexivo de interés o solidaridad:

Nos comemus meiu polu ca un

Bébiti o viñu i vámunus a ceal

Esi e mui miscu pa comel, ia te digu ei que a murcela nun sa comi
(también: “se a comi”)

Esta “pronominalización «á castelá» de moitísimos verbos” (Costas González, 2013, p. 198) la detectamos en todas las variedades y en muchos grupos de edad (no únicamente entre los hablantes más jóvenes, contamos con muestras de informantes de hasta 55 años), por lo que “é moi probable que estes

castellanismos flagrantes se acaben instalando cómoda e definitivamente na fala dos máis novos e a fala se deturpe e hibridice moito máis” (ibídem).

4. Redundancia pronominal

Son muchas las lenguas peninsulares en las que se da la reduplicación del complemento directo o indirecto, es decir, coexisten en una misma oración el pronombre átono y otro sintagma nominal con la misma función sintáctica. Así ocurre en castellano, catalán, asturiano y gallego, mientras que dicha reduplicación en portugués se ve mucho más restringida, en consonancia con la no obligatoriedad del pronombre en comparación con otros romances (cfr.: *Já fiz* vs. *Ya lo/la hice*⁷).

Siguiendo esta misma tendencia, la Fala comparte la reduplicación del complemento indirecto (*Lo dirías a ela; Le dixi a tei pairi que fora*) y del complemento directo (*A Chon a vi adiel*). Sin embargo, y a diferencia del resto de romances peninsulares (al menos, en lo que alcanza nuestro limitado conocimiento), tal redundancia pronominal se extiende de manera que podemos encontrar reduplicación del pronombre átono de complemento directo⁸:

- a. – *Se o tes que idil a Firmina* (reduplicación “canónica” del CI)
 - *Sí, se lo teñu que idilo* (reduplicación del pronombre átono de CD)
- b. *A vai a mollala*
- c. *Has tía*⁹ *que vela*

5. Colocación: proclisis y enclisis

La posición de los clíticos dentro de la frase sigue reglas similares a las del castellano. Por tanto, dicha posición varía “dependiendo de las propiedades

⁷El ejemplo muestra la obligatoriedad del complemento en el uso estándar, no así en variantes dialectales como las de País Vasco (y, en menor medida, Navarra), de las que es característica la elisión del pronombre de complemento directo: *¿Ya has hecho?*

⁸En catalán sí podemos encontrar este tipo de reduplicación (no normativa), pero únicamente cuando el complemento directo es indeterminado (*Ho vaig fer-ho*).

⁹En el punto 4 analizamos este fenómeno tan característico. En este ejemplo, “tía” resulta de la fusión entre el participio (*tíu*) y el pronombre de C. D. (*a*).

de flexión del verbo al que se adjuntan” (Bosque & Demonte, 2000, p. 1260). Así, la colocación de los clíticos depende directamente del verbo, y no de otros elementos de la oración, tal y como sucede en gallego, portugués o asturiano (lenguas en que la posición básica es enclítica), que exigen la proclisis cuando aparecen ciertos elementos oracionales en posición preverbal (negación, adverbios, etc.).

5.1. Formas verbales simples

Los clíticos siempre aparecen en posición preverbal cuando son complemento de formas verbales finitas, mientras que aparecen pospuestos a las formas no finitas, como ilustramos en los siguientes ejemplos:

- *Me chamu Felicitas*
- *Nun sé qué te diga*
- *E millol nun idili ná*
- *Féndulu asina e mais fácil*

Al igual que en castellano o catalán, solo aparecen enclíticos al imperativo:

*Abarbei aei i **deixeivus** de chuminás*

5.2. Complejos verbales perifrásticos

En este tipo de estructuras los clíticos seleccionados por la forma no personal pueden aparecer enclíticos a esta última o proclíticos al verbo finito, pero nunca entre ambos:

- a. *O teñu que fel*
Teñu que felo
**Teñu que o fel*
**Teñuo que fel*

b. *Te estuvi chamandu**Estuvi chamánduti***Estuvi te chamandu*

Se puede apreciar que, cuando aparecen enclíticos, todos los pronombres y en todas las variedades, cierran las vocales *o* y *e* en *i* y *u* respectivamente, como ocurre sempre que dichas vocales aparecen en posición final de palabra *idilti*, *idilnus* / *leiti*, *figu*. El vocalismo átono es, por tanto, similar al portugués de Brasil y a algunos dialectos del portugués europeo, del noroeste de Cáceres y del sur de Salamanca:

As átonas finais [i, u] coincidem exactamente com o vocalismo átono geral da língua portuguesa no século XVIII, talvez anterior; e também coincidem com as vogais finais ainda existentes na variedade brasileira e com os resultados de muitos dialectos modernos portugueses mais conservadores, inclusivamente aqueles que estão em contacto com os falares de Xalma (Carrasco, 2010, p. 5).

Cuando aparecen proclíticos al verbo conjugado, si este empieza por vocal se produce normalmente la síncope de la vocal: *M'han ditu*, al igual que sucede en otras lenguas peninsulares, como el catalán o el asturiano, las cuales marcan la pérdida vocálica con un apóstrofo, u otras, como el castellano o el gallego, que no la marcan gráficamente, pero en las que se puede producir por fonética sintáctica.

5.3. Complejos verbales no perifrásticos

Por último, en las construcciones verbales no perifrásticas las posibilidades combinatorias del pronombre son las mismas, es decir, el pronombre se sitúa antes o después (en este caso, proclítico a la forma no personal) del grupo verbal:

*Nun queru felti danu**Nun te queru fel danu***Nun queru te fel danu*

6. Enclisis al participio

6.1. Caracterización

El fenómeno más peculiar, en lo que concierne a la sintaxis, de la Fala es, sin duda, la enclisis al participio del pronombre átono. Característica esta que, desde una óptica sincrónica, apenas encontramos en el resto de lenguas románicas: en castellano “los participios no admiten nunca la adjunción de un clítico” (Bosque & Demonte, 1999, P. 1261), en gallego “o participio non admite o pronome átono onda si” (Álvarez & Xove, 2002, p. 558), etc.

A continuación, pasamos a enumerar las características de este fenómeno (cfr. Costas González, 2014, p. 369):

- a. La enclisis al participio afecta únicamente a los pronombres átonos de tercera persona: *o, a, os, as*. Por tanto, es posible la enclitización del tipo *ha feitua*, pero no **ha feitume*. Dicha restricción es ciertamente llamativa, pues afecta a los pronombres que son más débiles fónicamente:

É para nós muito sorprendente que esta ênclise só seja possível com os pronomes átonos de complemento direto *o, a, os, as, os* de menor corpo fónico, os mais necessitados de irem adossados ao verbo e não os clíticos iniciados por consoante (*me, te, se, le, nos, vos*) (Costas González, 2014, pp. 372-373)

- b. Poseen cierta libertad sintáctica, es decir, la enclisis no es obligatoria, por lo que el pronombre puede aparecer en posición proclítica, como ocurre con el resto de formas verbales: *¿As has deixau na boiga?* o *¿Has deixauas na boiga?*
- c. Puede darse la reduplicación del pronombre (vid. 4): *¿Ondi o has feito?* (frente a *¿Ondi o has feituu?*; *¿Ondi has feito?*); *As propiedais as ha pirdiulas*.
- d. Aparece en todo tipo de oraciones (afirmativas, interrogativas, negativas):
 1. *A pesca ia he feita*
 2. *Nun había vístula*

3. ¿*Nun has chamaulu?*

- e. Adopta diferentes formas, incluso dentro de la misma variedad, aspecto que pasamos a tratar en el siguiente punto.

Hasta el momento, registramos estas formas en tiempos compuestos con el auxiliar *habel*, y no *tel*. Este último también funciona como auxiliar (*A carni que te tiña postu; Me preguntó si mei pairi tiña partíu*), pero la frecuencia es mucho menor. Sería interesante determinar los factores inter e intralingüísticos de este desplazamiento (si estos últimos existen, más allá de la influencia del castellano; un posible factor podrían ser los cambios en la distribución de usos de la oposición pretérito indefinido – pretérito perfecto), asunto que posponemos para futuros estudios.

6.2. Diferencias entre las tres variedades

Las formas pronominales enclíticas al participio presentan una notable variación, la cual mostramos a continuación (Tab. 4).¹⁰

¹⁰A diferencia de la mayoría de ejemplos mostrados hasta el momento, las oraciones expuestas en las Tabla 4 y 5 no son muestras reales, sino ejemplos *ad hoc* para presentar las divergencias que nos proponemos describir. No obstante, las oraciones toman como base el corpus recopilado por la autora, de ahí el recelo en el análisis de algunos de los ejemplos aventurados que apenas poseen correlato en el mismo.

Tab. 4. Enclisis al participio de verbos regulares

Participios Regulares	
<i>¿Dónde la has llevado?</i>	
Lagarteiru	¿Ondi has levaula?
Valverdeiru	¿Ondi has levaua?
Mañegu	¿Ondi has levá? / ¿Ondi has levaua?
<i>¿La has llamado?</i>	
Lagarteiru	¿Has chamaula?
Valverdeiru	¿Has chamaua?
Mañegu	¿Has chamá? / ¿Has chamaua?
<i>¿Lo has llamado?</i>	
Lagarteiru	¿Has chamaulu?
Valverdeiru	¿Has chamauo? (?)
Mañegu	¿Has chamauo?
<i>¿Dónde los has comprado?</i>	
Lagarteiru	¿Ondi has compraulus?
Valverdeiru	¿Ondi has compraos? (?)
Mañegu	¿Ondi has compraos? / ¿Ondi has compraos?

En la Tabla 4 puede apreciarse la divergencia de formas que apuntábamos anteriormente. Las diferencias que encontramos son las siguientes:

- a. En lagarteiru los pronombres adoptan las formas *la* y *lu* (y sus correlatos en plural).
- b. El valverdeiru enclitiza las formas *o* y *a* (sin el cierre vocálico característico de esta variedad: *U vi en Cáceres*). Los ejemplos que aparecen de la enclisis del pronombre masculino para esta variedad han sido marcados con un interrogante, dado que las muestras con las que contamos son escasísimas.
- c. En mañegu encontramos dos posibilidades: el pronombre se enclitiza de igual modo al valverdeiru o se produce la fusión del pronombre y el participio, con la consecuente abertura vocálica de este cuando el pronombre es masculino.¹¹

¹¹Nótese la diferencia entre “feitu” (participio del verbo *fel* –hacer en castellano-) y “feito” (participio + pronombre masculino singular).

Asimismo, constatamos un comportamiento diferente en mañegu atendiendo a la oposición participio regular – irregular (Tabla 5). De este modo, cuando el participio es irregular, la variedad mañega no admite la mera enclisis, sino la fusión de pronombre y participio:

Tab. 5. Enclisis al participio de verbos irregulares

<i>Participios Irregulares</i>	
<i>Sí, la has dicho (esa palabra)</i>	
Lagarteiru	Sí, has idítula
Valverdeiru	Sí, has ditua
Mañegu	Sí, has dita
<i>Sí, lo has dicho</i>	
Lagarteiru	Sí, has idítulu
Valverdeiru	—
Mañegu	Sí, has dito
<i>¿Lo has hecho tú?</i>	
Lagarteiru	¿Has féitulu tu?
Valverdeiru	—
Mañegu	¿Has feito tu?

Si optásemos por llevar a cabo un ejercicio de “lingüística ficción”, la enclisis del participio masculino en *valverdeiru* daría lugar a las formas *feituo* y *feituos*; sin embargo, hemos decidido no incluir tales ejemplos debido a la total ausencia de muestras en este caso. Nos es imposible determinar si tal ausencia se debe a la inexistencia del fenómeno o al hecho de contar con menos muestras de esta variedad.

Idéntico comportamiento al expuesto lo encontramos en las perífrasis de gerundio:

- Objeto directo femenino:

Mañego: *Estoi fenda con allus i pan* (no es posible *fendua*, siempre cae la vocal)

Valv: *Estoi ficendua con allus i pan*

Lagarteiru: *Estoi féndula con allus i pan*

- Objeto directo masculino:

Mañego: *Estoi fendoo/fendo*¹² *con allus i pan*

Valv: *Estoi ficenduo con allus i pan*

Lagarteiru: *Istó féndulu con allus i pan*

Por lo que se refiere a las perífrasis de infinitivo, hallamos las siguientes diferencias:

Mañego: *Voi a felo*

Valv: *Voi a ficelu*

Lagarteiru: *Vo a felu*

En el caso de la enclisis al infinitivo, cabría preguntarse si se trata de una mera adjunción del clítico (“o”) o si se produce la asimilación de la –l, como en gallego y portugués (*comer-lo* > *comel.lo* > *comelo*). Es muy común la neutralización de [l] y [r] en posición implosiva, tanto interior de palabra como final¹³, siendo, en este último caso, mayoritaria (sino exclusiva, al menos en mañego y lagarteiru), especialmente la –r final de los infinitivos. Consideramos como válida la segunda de las hipótesis. Así, sería posible la secuencia *Teñu que ficer isu* y *Teñu que ficel isu*, pero no **Teñu que ficeru*. En este caso, nos es imposible determinar si el pronombre que se enclitiza en lagarteiru es “lu” o “u”.

Este comportamiento sintáctico, sin embargo, no se registra en las perífrasis de participio:

Levu postas vinti plantas de ervillas na horta

La oración anterior es común a las tres variedades. Hasta el momento no hemos registrado los “esperables” *póstulas* y *postuas*. Tanto Costas González (2014) como Castro Piñas (2016), se refieren a la enclisis del pronombre átono al participio tanto los de tiempos compuestos como de las perífrasis, si bien no aportan ejemplos de este último caso. Funcionamiento idéntico al expuesto, es

¹²De nuevo (vid. nota a pie de página 9), encontramos una diferencia de índole sintáctica marcada fonéticamente: *fendu* (gerundio del verbo *fel*) vs. *fendo* (gerundio + pronombre masculino singular).

¹³Son frecuentes variaciones como *corpu* – *colpu*, *pelna* – *perna*.

decir, sin variación entre las tres variedades, lo encontramos cuando el primer componente de la perífrasis es *tel*:

Teñu feitas mutas festas en Salamanca, y no **Teñu muitas festas feitulas*
(lag.)

6.3. Presencia del fenómeno en otras lenguas

Tal y como señalamos en la introducción, en los últimos años han sido publicados algunos estudios cuyo propósito era dilucidar el posible origen de este fenómeno y su relación con otras lenguas iberorromances. Carrasco González, partiendo del estudio de González Ollé (1983) y aduciendo varios ejemplos de los escritores Pedro Cieza de León y Francisco de Quevedo Villegas, concluye “que esta colocación del pronombre enclítico al participio, y no con el auxiliar de los tiempos compuestos, tan característica de las hablas de Jálama, puede tener su origen en el castellano” (Carrasco González, 2010a, 46). Costas González, por su parte, pone en duda la idoneidad de algunos de los ejemplos aportados por Carrasco González, dada su datación (posterior al siglo XV) y “uma situação no século XV na qual se fixa já definitivamente a sintaxe pronominal do castelhana actual” (2014, p.367). Este investigador, además de una caracterización más pormenorizada del fenómeno en la *Fala do val de Xálima* (vid. apartado 6.1.), aporta seis ejemplos del gallego actual para argumentar que “podería existir un origen común a galego e valego¹⁴ no que a este fenómeno se refere” (Costas González, 2014, p.374).

El último en continuar esta línea de investigación iniciada por Carrasco González es Castro Piñas, quien, además de recuperar el estudio de González Ollé arriba mencionado, cuestiona, a su vez, algunos de los ejemplos ofrecidos por Costas González (aquellos procedentes de obras de Ramón Otero Pedrayo), alegando “el diferencialismo con respecto al castellano a través de, entre otros recursos, el hiperenxebrismo y el arcaísmo” (Castro Piñas, (2016), p. 4). La gran aportación de este autor es, desde nuestro punto de vista, verificar la presencia de dicho fenómeno en dos lenguas del territorio ibérico: el

¹⁴*Valego* es el glotónimo utilizado por el autor para denominar el conjunto de variedades de Xálima (Costas González, 2013, p. 75). *Valego*, *xalimego* y *Fala do val de Xálima* son las tres principales denominaciones para un conjunto de lenguas que carece de glotónimo oficial (si bien el más utilizado, desde el punto de vista de la señalética – rótulos, etiquetas de productos locales, etc.–, es el de *Fala*, adoptado también en el presente artículo).

asturiano y el habla de Herrera. En el primer caso, nos encontramos ante un fenómeno cuya vitalidad ignoramos, pero que podemos inferir dada su inclusión en la Gramática de la Llingua Asturiana de 2001: “se ha de notar que los autores de la *Gramática de la Llingua Asturiana* lo deben haber considerado lo suficientemente relevante como para ser incluido en el corpus normativo” (Castro Piñas, 2016, p. 7). Por lo que respecta al habla de Herrera, solo encontramos dos ejemplos recogidos por Vilhena¹⁵ que coinciden, eso sí, plenamente con el fenómeno en la Fala (es decir, se enclitiza el pronombre de tercera persona en función complemento directo)¹⁶: “*O hás posto tu?*”; “*Hás posto-lo tu?*”; “*Nô has obido-la?*”; “*θi, a hê obido, hê obido-la mûto bẽ*” (Vilhena, 2000, p. 242).

A este respecto, Castro Piñas llama la atención sobre el siguiente hecho:

si, tal como dice Carrasco, el habla de Herrera tiene su origen en una repoblación portuguesa medieval, es razonable hacer conjeturas acerca de si el fenómeno pudo haber llegado a Herrera desde el gallego-portugués: dada su presencia en Herrera, nos preguntamos si se puede tratar de una característica (insólitamente no documentada aún) de la lengua medieval. No deja de resultar extraño, pues, que, aparte de los seis ejemplos aportados por Costas desde el gallego contemporáneo, solo lo podamos documentar, en lo que al dominio lingüístico gallego-portugués se refiere, en estos dos grupos de hablas fronterizas. Dos grupos que, en principio, nacen como consecuencia de orígenes repobladores diferente (Castro Piñas, 2016, p. 10)

Aunque nuestro cometido, tal y como afirmamos con anterioridad, no es establecer el posible origen de este fenómeno ni su análisis desde un punto de vista diacrónico (tarea esta, por otra parte, dificultosa dada la ausencia de textos escritos), sí consideramos pertinente señalar que, probablemente, nos encontramos (al analizar las diferencias entre las tres variedades) ante diferentes fases de un mismo fenómeno, lo que da cuenta de la importancia de

¹⁵Puede que, infelizmente, solo podamos contar con este par de ejemplos, dada la progresiva e inminente desaparición del habla fronteriza portuguesa de Herrera de Alcántara.

¹⁶En el caso del asturiano, la enclisis se produce con pronombres de primera, segunda y tercera persona. Información más detallada puede encontrarse en Academia de la Llingua Asturiana (2001, p. 369) y Andrés Díaz (1993, p. 58 y 70).

la Fala en la reconstrucción de la historia de la lengua. En este caso, estamos ante diferentes estadios de la evolución del sistema pronominal:

ĪLLŪM > *el·lo* > *elo* > *lo* > *o*

Féndulu > *ficenduo* > *fendoo* → *fendo*

ĪLLĀM > *el·la* > *ela* > *la* > *a*

póstula > *postua* > *posta*

Tras el análisis efectuado en las páginas precedentes y la lectura de los diferentes trabajos publicados hasta la fecha, constatamos, desde un punto de vista sincrónico, la coincidencia de este fenómeno con el asturiano (del que suponemos cierta vitalidad), el habla de Herrera (a pesar de la escasez de ejemplos) y el gallego (aunque de forma más residual, dada su ausencia en todas las gramáticas de referencia); coincidencia que no se restringe a la enclisis del participio: “Poles carauterístiques xenerales del allugamientu de los clíticos pronominales, nun hai dulda que l’asturianu forma conxuntu col gallegu-portugués” (Andrés Díaz, 1993, p. 10). La duplicidad de formas presente en la variedad de *As Ellas* (*lagarteiru*), coincide, asimismo, con el gallego y el portugués: las formas primarias (*o*, *a*, *os* y *as*, procedentes de la pérdida de la *l-* del pronombre originario en contextos intervocálicos) y las formas secundarias (*lo*, *la*, *los*, *las*).¹⁷

Independientemente de su relación con una u otra lengua, hallamos una posible explicación de este fenómeno de carácter *intrínseco*: “nos usos perifrásticos (e os tempos compostos ño deixam de ser um tipo especial e muito produtivo de perífrases) ficou fixada a possibilidade de colocação do clítico antes¹⁸ das formas ño finitas dos verbos: participios, infinitivos e gerundios” (Costas González, 2014, p. 372). Siguiendo lo defendido por este autor, la enclisis al participio se podría explicar como una extensión analógica del comportamiento de los pronombres en las perífrasis de gerundio e infinitivo.

¹⁷En gallego y portugués existen, además, las formas *no*, *na*, *nos* y *nas*, catalogadas, dependiendo de la obra, como *formas secundarias* (Andrés Díaz, 2013, p. 634), *terceiras formas* (Álvarez & Xove, 2002, p. 538) o, simplemente, *alomorfes* (Freixeiro Mato, 2000, p. 123).

¹⁸Ciertamente, el autor quería indicar “después” y no “antes”.

6.4. Vitalidad

La enclisis al participio, lejos de ser poco frecuente, es un fenómeno presente en la producción oral de todo tipo de hablantes y en todo tipo de estructuras. Es tan propio que llega a afectar, en el caso del dialecto de San Martín, a la fonética (recuérdese el contraste entre *feitu* y *feito*). Concluimos el análisis con algunas muestras reales más de la variedad de estructuras y colocaciones dentro de la oración en las que puede aparecer la enclisis al participio: al inicio de oraciones simples afirmativas (*Habéis feitas igual; Han putealu desde pequenu; Ha queá ben*), tras adverbio (*Nun te das conta i ia te han jodiula; Ei tampoco*¹⁹ *he feitua*), tras negación (*Nun he vistua; Nun ten educación, nunca ha tía*), tras complemento directo antepuesto (*A culpa he tiula ei; As múas he aviaulas esta tardi*) en oraciones subordinadas (*Creu que han vistiua con as teas que estaban na ermíta; U sé porque he aprindiulu*) y con el auxiliar conjugado en cualquier tiempo (*Creu que habrá feita; Bueno, pos que hubera mirauo*).

Consideraciones finales

De todo lo expuesto hasta el momento, se puede concluir lo siguiente:

1. El análisis, tanto del punto de vista diacrónico como sincrónico, se ve dificultado por la ausencia de corpus (escritos y orales). En este nivel de lengua, además, resulta difícil la recogida de datos mediante encuestas²⁰, por lo que consideramos más conveniente basar nuestro análisis en la recopilación de muestras espontáneas (en nuestra opinión, metodológicamente nos encontramos ante el obstáculo de tener que presentar al informante, de algún modo, las estructuras objeto de análisis de una forma más o menos directa, lo cual probablemente condicionará su respuesta). No obstante, la recogida que sirve como base de este estudio presenta algunas carencias y nos conduce a plantearnos ciertos interrogantes que debemos tener en cuenta para estudios futuros, entre ellos:

¹⁹Esta oración también podría incluirse en los ejemplos en los que aparece tras negación.

²⁰Cfr. Castro Piñas, 2016, pp. 12-15].

- Determinar las causas que motivan una mayor presencia de la enclisis al participio de formas femeninas y la práctica inexistencia de formas enclíticas masculinas en *valverdeiru* (si bien, como expusimos, esta puede derivarse de la menor cantidad de muestras con la que contamos).
 - Comprobar si el par “has encontrauas” / “has encontrás”, propio del mañego, presenta diferencias en cuanto al grado de frecuencia.
 - Examinar si la estructura funcional de la oración (el recurso a la topicalización, por ejemplo) influye en la selección de una u otra forma, en el doblete anterior o en la preferencia por la proclisis o la enclisis en los tiempos compuestos (o, incluso, en la reduplicación o no del pronombre átono).
2. Por otro lado, del análisis de la sintaxis pronominal en su conjunto se colige que la progresiva castellanización a que se ve sometida esta lengua afecta a todos los niveles de lengua, y no solo al léxico, como se pudiera pensar. Los hablantes, conscientes de la gradual pérdida de voces patrimoniales (en este sentido, una de las afirmaciones más comunes es “Se están perdendu mutas palabras”), no lo son (o no lo son en la misma medida) de las interferencias de la lengua de prestigio a nivel morfológico y sintáctico. Se hace necesaria, más que nunca, la recogida de muestras de una forma de comunicar y ver el mundo que se va diluyendo, a falta de ningún tipo de oficialidad, en la lengua dominante. Los estudios de lingüística descriptiva podrán, de esta forma, determinar los campos de actuación de una hipotética normativa lingüística.

Bibliografía

- Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: R.A.E. - Espasa Calpe.
- Academia de la Llingua Asturiana (2001). *Gramática de la Llingua Asturiana*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- Álvarez Blanco, R. & Xove Ferreiro, X. (2002). *Gramática da Lingua Galega*. Vigo: Editorial Galaxia.

- Andrés Díaz, R. (1993). *Allugamientu de los pronomes átonos col verbu n'asturianu*. Uviéu: Departamento de Filoloxía Española.
- Andrés Díaz, R. (2013). *Gramática comparada de las lenguas ibéricas*. Gijón: Ediciones Trea.
- Carrasco González, J. M. (1996). Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura. Parte I: Grupos dialectales. Clasificación de las hablas de Jálama. *Anuario de Estudios Filológicos*, 19, 135-138. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58870>
- Carrasco González, J. M. (1997). Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura. Parte II y última: otras hablas fronterizas; conclusiones. *Anuario de Estudios Filológicos*, 20, 61-79.
- Carrasco González, J. M. (2010a). Enclítico al participio. *Al límite. I Congreso de la SEEPLU* (pp. 40-48). Cáceres: Ed. Avuelapluma. Disponible en <http://seeplu.galeon.com/textos1/carr.html>
- Carrasco González, J. M. (2010b). Traços galegos e não galegos do dialecto fronteiriço de Xalma (manhego, lagarteiro e valverdeiro). In M. J. Marçalo et al (eds.), *II Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa. A língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. SLG 9 Falares fronteiriços: contactos e linguas*. Universidade de Évora. Disponible en www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg9/02.pdf
- Castro Piñas, F. (2016). Más noticias sobre el pronombre enclítico al participio en la lengua del valle de Jálama o Xálma. *Limite, Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, 10(1): 41-62.
- Costas González, X. H. (2013). *O valego. As falas de orixe galega do val do Ellas (Cáceres-Extremadura)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Costas González, X. H. (2014). Um estranho caso de ênclise pronominal na fala do vale do rio Elhas ou de Xalma. *Limite, Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía*, 8, 363-374. Disponible en www.revistalimite.es/volumen%208/16_costas.pdf

- González Ollé, F. (1983). Enclisis pronominal en el participio de las perífrasis verbales. *Revista de Filología Española*, 33, 1-32. Disponible en: <http://xn-revistadefilologiaespaolauc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/533/598>
- Freixeiro Mato, X. R. (2000). *Gramática da Lingua Galega II. Morfosintaxe*. Vigo: A Nosa Terra.
- Rodríguez Guerra, A. (2004). Achegamento á sintaxe dos falares mañego, lagarteiro e valverdeiro: o nivel frástico. *A lingua galega: historia e actualidade*, 4, 393-414. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega.
- Vilhena, M. (2000). *Hablas de Herrera y Cedillo*. Versión española a cargo de Juan M. Carrasco González. Mérida: Junta de Extremadura.
- VV. AA. (2013). *Gramática do Português*, vol. I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estratégias de evitação

Teresa Alegre & Katrin Herget

CLLC / Universidade de Aveiro

RESUMO: O presente estudo, de natureza contrastiva, incide sobre as formas de tratamento em Português como LE/L2 para aprendentes de língua alemã. A língua portuguesa é comumente conhecida como uma língua cujas formas de tratamentos são complexas para aprendentes estrangeiros, dada a grande diversidade de nuances discursivas. Em estudos anteriores, no âmbito da Tradução e da análise contrastiva entre a língua alemã e a língua portuguesa, debruçámo-nos já sobre aspetos textuais e morfossintáticos que remetem para diferenças culturais e de nível pragmático entre as duas línguas. No presente estudo, propomos identificar as diferentes formas de tratamento e as estratégias de evitação utilizadas de modo a adequar o discurso às formas de delicadeza na língua de chegada. Na base deste estudo está, em primeiro lugar, uma análise dos sistemas de ambas as línguas no que diz respeito ao vocativo, às formas pronominais e à evitação das formas pronominais. Numa segunda fase, serão analisados manuais de aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) relativamente às regras enunciadas e aos exemplos de interação verbal em contextos comunicativos concretos.

PALAVRAS-CHAVE: formas de tratamento; evitação de pronomes de tratamento; análise de manuais de PLE; Alemão/Português.

Introdução

As formas de tratamento são um reflexo das relações sociais e afetivas que se estabelecem entre locutores, e estão dependentes de convenções que a sociedade dita consoante o contexto pessoal e profissional. Além disso, é preciso ter em conta que o tratamento é uma matéria sensível à evolução das relações sociais, sendo por isso um conteúdo instável. Nos anos 70 do século passado, Cintra (1972) classificou, sob uma perspetiva morfossintática, as formas de

tratamento do Português Europeu (PE) em três grupos: tratamentos pronominais (*tu, você, vocês, V.Ex^a*), tratamentos nominais (o senhor, o António, o meu amigo) e tratamentos verbais, isto é, “simples utilização da desinência do verbo como referência ao interlocutor-sujeito” (pp. 11-12). Além disso, identificou algumas tendências evolutivas como a “progressiva eliminação, principalmente, no campo da língua falada, do tratamento por V. Ex.^{as}” e o “progressivo alargamento do campo de emprego do pronome *tu* e da 2^a pessoa do singular dos verbos”; bem como outras tendências, menos evidentes, como a “progressiva ampliação do emprego do pronome *você*” e a “lenta mas progressiva eliminação de diferenças de tratamento que assentam numa diferenciação social” (pp. 40-41).

Nas décadas posteriores, seguir-se-iam outros estudos que analisam o tratamento em PE sob uma perspetiva semântico-pragmática e sociolinguística, como Medeiros (1985), Carreira (1997) ou Hammermüller (2004). A partir desses estudos, e tendo em conta o trabalho pioneiro de Brown e Gilman (1960) sobre os pronomes de poder e solidariedade, o tratamento em PE passa a ser objeto de análise aprofundada, recorrendo os autores a critérios mais específicos como os binómios familiaridade-distância (Carreira, 1997), intimidade-cortesia ou simetria-assimetria¹.

Já no princípio do século XXI, Gouveia (2008, p. 98) solicitava uma “nova descrição e sistematização das formas de tratamento usadas em português europeu (...) numa perspectiva sociológica e crítica que enquadre a mudança no uso das formas de tratamento no quadro das transformações sociais e culturais que se têm vindo a operar em Portugal”. Este autor identifica na sociedade portuguesa uma alteração de paradigma, “de um sistema de face e solidariedade de base hierárquica e deferencial para um sistema de base igualitária e de envolvimento” (p. 97).

Estamos, portanto, perante um aspeto da língua que carece de uma atenção particular no ensino do Português Língua Estrangeira (PLE). Não apenas pelo carácter evolutivo já exposto, mas também pela grande diversidade de formas de tratamento do Português, que podemos apreciar através da tabela exemplificativo (Tab. 1), em comparação com outras línguas. Muito embora sejam fundamentais para uma comunicação adequada e sem atritos, nem sempre se encontram descritas de forma explícita e abrangente nas gramáticas da lín-

¹Para uma visão evolutiva destes estudos, consultar Carreira, 1997, pp. 37-64.

gua materna. Assim, propomo-nos analisar a maneira como este conteúdo é apresentado ao aprendente (de língua alemã) de PLE, partindo do princípio de que as gramáticas destinadas ao aprendente estrangeiro necessitam de uma descrição mais pormenorizada do que as que se destinam ao falante nativo.

Tab. 1. Formas de tratamento (Carreira, 1997, p.68, traduzido e simplificado)

	+ Familiaridade ← - Distância	± Familiaridade ± Distância	- Familiaridade + Distância →	
Sujeito	<i>tu</i> <i>você</i> <i>o/a</i> n.p. <i>o</i> + (n.p.) apelido <i>a</i> + (n.p.) apelido +3ª pessoa verbal	<i>o senhor</i> [n.p./n.p.]apelido]; <i>a senhora/Dona</i> + n.p.;	<i>o</i> + título prof. ou outro <i>a sr.ª Dona</i> <i>a</i> + título; + n.p. [apelido]	<i>o senhor</i> + título <i>a senhora</i> <i>V.Ex.ª, Vossa</i> <i>Senhoria</i>
Desinência verbal	-s (2ª pess.)	Ø 3ª pess. sg.		

Legenda: n.p. = nome próprio; prof. = profissional

Deste modo, iremos abordar as formas de tratamento no par de línguas português-alemão, incidindo concretamente sobre um dos aspetos problemáticos para o aprendente alemão, que consiste na evitação de formas nominais ou pronominais, com recurso à 3ª pessoa verbal. Começamos por observar o modo como o tratamento tem sido estudado na literatura de especialidade, e como as formas de tratamento se comportam em ambas as línguas, analisando por fim alguns manuais e gramáticas de PLE destinadas ao falante de língua alemã, no que concerne a descrição e a exemplificação das formas de tratamento.

1. Enquadramento teórico

O tratamento enquadra-se na dêixis social, caracterizada por Levinson como “those aspects of language structure that encode the social identities of participants (...), or the social relationship between them, or between one of them and persons and entities referred to” (Levinson, 1997, p. 89).

Duarte (2010) sintetiza da seguinte forma a complexidade de fatores que intervêm no uso das formas de tratamento:

Nas formas de tratamento cruzam-se questões linguísticas e não linguísticas, o princípio de cortesia, a adequação ao destinatário, a necessidade de não ameaçar a sua face (cf. Goffmann). O locutor tem de ter

em conta, ao dirigir-se ao alocutário, as diferenças sociais, de idade, a proximidade ou a distância da relação, a formalidade ou informalidade da situação discursiva, isto é, o conjunto dos papéis sociocomunicativos de um dado acontecimento interaccional. (2010, p. 134s.)

Uma vez que a escolha de uma forma de tratamento está na base do primeiro contacto de um relacionamento sociocomunicativo, o emprego da forma adequada ou social e culturalmente aceite numa situação específica reveste-se de especial importância. Isto pressupõe o conhecimento das convenções sociais, dos interlocutores, bem como dos papéis que estes desempenham na sociedade.

A análise das estratégias de evitação conduz-nos inevitavelmente ao conceito de “preservação da face”, desenvolvido por Goffman nos anos 60 no âmbito da análise das relações sociais, e ao seu reflexo na linguagem. Mais tarde, o conceito de face seria retomado por Brown e Levinson, em (1978/) 1987, na sua obra *Politeness. Some universals in language usage*. Este conceito é útil quando se descreve o estabelecimento e a manutenção de relações durante o processo de interação social. A face, ou imagem pública positiva que o locutor quer salvaguardar, é protegida mediante um comportamento estratégico que designamos por cortesia. Brown e Levinson (1987) distinguem entre processos de cortesia negativa e processos de cortesia positiva. Por um lado, a cortesia positiva descreve o desejo de ter aprovação por parte de outros e reflete-se em estratégias de solidariedade, alinhamento, semelhança, com enfoque em aspetos comuns entre os interlocutores (1987, p. 61). Por outro, a cortesia negativa implica o desejo de não ser impedido de agir, por terceiros, e de ter liberdade de ação, optando por estratégias que excluem por exemplo pedidos e ordens, passando pela modalização do discurso e pela atenuação (1987, p. 61). Assim, a estratégia da cortesia negativa consiste em evitar a explicitação de conteúdos que possam ser embaraçosos para o interlocutor ou que o possam pôr em causa. Os atos que não estão em conformidade com estes desejos podem ameaçar a face e são por conseguinte designados de “face-threatening acts” (FTA).

Deste modo, no âmbito do modelo pragmático da cortesia, a escolha da forma de tratamento adequada faz parte de uma estratégia de preservação da face, que tanto pode assumir formas de cortesia positiva – através do uso de diminutivos ou de formas de tratamento carinhosas (cf. Brown e Levinson,

1987, pp. 107-110) – como de cortesia negativa, através da evitação dos pronomes pessoais ou do recurso ao plural (*nós* em vez de *tu*), ou simplesmente omitindo o pronome, no caso das línguas, cujo sistema morfossintático permite a eliminação do sujeito, como é o caso do português. Esta é uma das formas previstas por Brown e Levinson, tal como podemos constatar através das seguintes palavras: “In languages which allow subject deletion since they encode person and number in most verbs, the same effect [indefinição] can be obtained by simply omitting the subject pronouns” (Brown e Levinson, 1987, p. 197).

É este tipo de cortesia negativa que está em foco neste estudo. Interessamos identificar as estratégias de evitação que ocorrem no uso das formas de tratamento no PE e analisar as descrições existentes nos manuais de ensino e nas gramáticas para PLE, que introduzem o aprendente de língua alemã nas questões delicadas da cortesia linguística.

A relação entre estratégias de evitação e formas de tratamento em PE foi estudada por Hammermüller (2004). Este autor refere as estratégias de evitação de formas de tratamento como fenómeno universal, e enquadra o emprego da forma verbal de 3ª pessoa no contexto da referência implícita ao alocutário.

Neste âmbito, entendemos evitação como ocultação do referente, que se concretiza, neste caso, na eliminação do pronome ou do nome e na conjugação do verbo na 3ª pessoa. O recurso à 3ª pessoa, como estratégia de evitação, resulta, em primeiro lugar, de uma possibilidade estrutural do português, como língua que permite a omissão do pronome (língua *pro-drop* ou de sujeito nulo, como o espanhol ou o italiano). No entanto, parece-nos pertinente distinguir aqui entre dois tipos de evitação: por um lado, a que ocorre por razões estilísticas, à qual o falante recorre para omitir a repetição do pronome e tornar o discurso mais fluído; por outro, a evitação que ocorre por razões de incerteza em relação ao grau de deferência com que o alocutário deve ser tratado. Em certos contextos de comunicação, que vão desde o contacto com desconhecidos e conhecidos até ao contacto familiar, o falante português tem consciência que a forma *o senhor/a senhora* pode ser considerada demasiado formal, provocando assim um distanciamento não desejado entre os interlocutores, mas *você* pode ser pouco cortês, conduzindo assim à perda da face.

2. Descrição das formas de tratamento

Segue-se uma breve descrição das formas de tratamento em alemão padrão e PE, para que melhor se possam entender as dificuldades do aprendente de língua alemã. Abordaremos em primeiro lugar as formas de tratamento em língua alemã, passando depois à descrição do mesmo fenómeno em português.

A língua alemã possuiu um sistema biforme, sendo *du* o pronome da proximidade e da informalidade, e *Sie* o pronome da distância e da comunicação formal. A opção por uma ou por outra forma está consagrada socialmente e, à partida, não oferece dúvidas aos falantes nativos. Em certas situações, é possível identificar uma ritualização da passagem do tratamento formal para o informal, cabendo ao interlocutor mais velho ou hierarquicamente superior oferecer explicitamente o *tu* ao interlocutor.

- *du* é a forma usual de tratamento informal entre familiares, amigos, jovens e colegas de trabalho.
- *Sie* é a forma de cortesia do tratamento formal, distanciado.

No caso do vocativo, a forma cortês e formal recorre ao título *Herr/Frau* + apelido – “Herr/Frau Schmidt, bitte!” [Senhor/Senhora Schmidt, por favor]. Contudo, nunca se usa *Herr* + nome próprio, como por vezes acontece em PE. No caso do tratamento informal, usa-se apenas o nome próprio, tal como em português.

Uma situação particular do uso do vocativo ocorre quando o locutor desconhece o nome da pessoa pela qual quer chamar. Caso se trate de uma pessoa adulta desconhecida, o tratamento formal por *Sie* é incontornável, sendo necessário recorrer a uma expressão que omite a forma nominal “Entschuldigen Sie bitte!”, o que em PE corresponde normalmente à fórmula de evitação: “Por favor!”, “Desculpe!”. Só em situações muito particulares e contextualizadas, por exemplo na ida ao cabeleireiro ou ao restaurante é possível usar esta forma: “Mein Herr, was kann ich für Sie tun?” [Meu senhor, o que posso fazer por si?]. Note-se que para o feminino a forma correta seria “Meine Dame, was kann ich für Sie tun?” e não “Meine Frau,...”.

Em PE, a fórmula correspondente não recorre ao vocativo, mas sim à referência nominal: “O que posso fazer pelo senhor / pela senhora?”. Já o uso do vocativo como forma de introdução de um discurso oficial é semelhante em

ambas as línguas: “Meine Damen und Herren...”, “Minhas senhoras e meus senhores...”.

Ainda em alemão, em casos particulares, como por exemplo no restaurante, podemos observar o uso da 3ª pessoa, em que o locutor se dirige no exercício da sua função profissional ao alocutário:

“Wünschen die Damen eine Zeitung?” [As senhoras desejam um jornal?]

“Hat der Herr noch einen Wunsch?” [O senhor deseja mais alguma coisa?]

Enquanto na língua alemã, tal como referimos, o sistema é fundamentalmente biforme, na língua portuguesa estamos perante um sistema rico em formas (*tu, você, o senhor/a senhora*) que variam consoante as relações de proximidade-distância, grau hierárquico ou idade.

O pronome *tu* tem o mesmo valor que o pronome *du* em alemão e sublinha a proximidade entre interlocutores. É a forma de tratamento entre “amigos, familiares ou colegas de trabalho em posições próximas na hierarquia profissional” (Pinto de Lima, 2006, p. 92). Atualmente, em PE e em alemão, estas duas formas são praticamente utilizadas do mesmo modo em contextos iguais. Note-se contudo que em Portugal só há poucas décadas se vulgarizou o tratamento simétrico por *tu* no seio das famílias, e que esse princípio não é generalizado².

O uso da forma pronominal *você* implica geralmente maior distância entre os interlocutores. Citando Pinto de Lima (2006, p. 92), podemos dizer que “em certas situações, *você* é sentido por muitos falantes do Português europeu como menos delicado. As razões para tal atitude são complexas”. Importante é referir que, em PE, *você* é uma forma que denota distância por comparação com *tu*. Além disso, não podemos comparar *tu/você* ao par *du/Sie* em alemão, devido à complexidade do uso de *você* (p. 92). Existem também certas restrições ao uso de *você*, por exemplo, em contexto académico, alguém que é tratado por *Dr.* ou *Professor* não pode ser simultaneamente tratado por *você*.

O senhor/a senhora constitui a forma de tratamento de distância e de delicadeza que corresponde ao *Sie* formal em alemão. Esta forma tem a particularidade de ser a 3ª pessoa, mas ser utilizada para a referência direta do interlocutor, por ex. “O senhor podia ajudar-me, por favor?”. Este recurso à

²Tanto subsistem assimetrias baseadas na idade como, em certos casos, é possível identificar tratamento baseado na 3ª pessoa (quer entre irmãos quer entre pais, assim como de pais para filhos, que não usam o tratamento por *tu*, mas recorrem a *o/a* + nome próprio + 3ª pessoa verbal).

3ª pessoa pode parecer estranho ao falante alemão. Enquanto em Português se prefere a forma indireta (3ª pessoa), como sendo a mais delicada – “O senhor (Müller) já leu hoje o jornal?”/“Já leu hoje o jornal?”, em alemão, a forma de tratamento direta (vocativo) é a forma corrente – “Haben Sie heute schon die Zeitung gelesen, Herr Müller?”.

A evitação das formas de tratamento explícitas, como *você* ou *o senhor*, pelos falantes do PE, justifica-se, de acordo com Pinto de Lima, com uma “fase de instabilidade e mudança” (2006, p. 94). Deste modo, dado que as características da própria língua portuguesa o permitem, muitos falantes de PE recorrem preferencialmente ao tratamento não explícito: “Bebe café ou chá?”. Isto é, recorre-se a uma estratégia de evitação através da omissão do nome ou do pronome e do recurso à 3ª pessoa³. Assim se evita usar *você*, que poderia ser considerado indelicado, ou *o senhor/a senhora* que poderia ser demasiado formal e distante. É precisamente este uso que traz frequentemente problemas de utilização adequada a estrangeiros, pois as regras não são muitas vezes explicitadas.

Há também a ter em conta a distinção cortês entre o feminino e o masculino. Enquanto para os homens se usa apenas *o senhor* + apelido – *o senhor Martins*, por exemplo – para as mulheres existem as formas *Dona* + nome próprio ou, num grau superior de cortesia, a *Senhora Dona Lígia*, que tende a ser cada vez menos utilizada. Será ainda de referir o surgimento, mais recente e em determinados contextos, de outros usos da forma de tratamento *senhor/senhora*, fruto porventura da globalização. É o caso da comunicação social, em particular a imprensa falada, que recorre a *Senhor/Senhora* + *apelido* para designar personalidades estrangeiras, como por ex. “A Senhora Merkel”⁴.

Acresce ainda uma grande diferença entre português e alemão no que respeita ao uso de títulos académicos. Enquanto em Portugal o tratamento por *Sr.(a) Doutor(a)* + 3ª pessoa está muito vulgarizado e estende-se a qualquer licenciado, na Alemanha o uso é muito mais restrito.

³Facto que, como já vimos, pode parecer estranho ao nativo da língua alemã.

⁴Esta forma contraria as regras do uso em PE, de acordo com as quais o nome de um chefe de estado é sempre acompanhado do título do respetivo cargo ou, para não repetir demasiado a designação, através do nome próprio + apelido. Um outro caso diz respeito ao tratamento do cliente, cujo nome é desconhecido. Em alguns pontos de atendimento ao público, o funcionário usa a forma *senhor/senhora* isolada: “Muito obrigado, Senhora”.

A grande variedade de formas de tratamento, no âmbito público/profissional, pode ser mais facilmente percecionada, se as colocarmos ao longo de um eixo que vai de -formal a +formal:

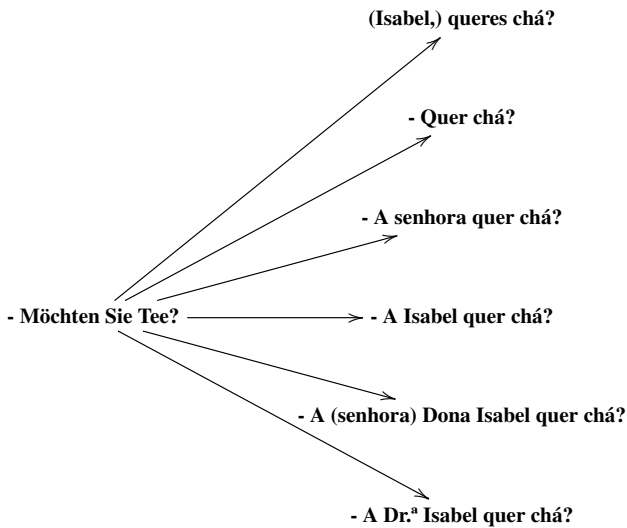
o Rui -> o senhor -> o senhor (Rui) Oliveira -> o senhor Doutor -> o senhor Doutor (Rui) Oliveira -> Vossa Excelência

Passamos agora à ilustração dos dois sistemas, salientando através de um esquema de correspondências o contraste entre as duas línguas:

Tratamento informal

- (Isabel,) möchtest du Tee? —————> (Isabel,) queres chá?

Tratamento formal



3. Análise dos manuais de PLE

Neste ponto analisamos os manuais de Português para falantes de alemão, relativamente à explicitação da estratégia de evitação no uso das formas de tratamento, sistematizando a informação numa tabela final (Tab. 3). A análise é complementada através da descrição desse fenómeno em duas gramáticas de português para alemães.

No manual 1 (*Weltsprache Portugiesisch*), o tratamento no PE e no Português do Brasil (PB) encontra-se sistematizado num tópico intitulado *Das Personalpronomen in der Anrede* [O pronome pessoal nas formas de tratamento]. As diversas formas de tratamento, incluindo o recurso à 3ª pessoa (com eliminação do pronome pessoal), são descritas de acordo com o uso da época (a 1ª edição é dos anos 1960) e ilustradas através de uma ou duas frases exemplificativas para cada situação. Refere-se a tendência (descrita como recente) em Portugal para recorrer preferencialmente à 3ª pessoa: “Quer falar comigo?”, “Porque não escreveu?”. Contudo, não é dada uma explicação das razões que podem levar o locutor ao uso desta forma. Ela surge simplesmente como variante ao tratamento de 3ª pessoa através do nome (próprio ou de família) ou do pronome *você*.

No manual 2 (*Sprachkurs Portugiesisch*), as principais formas de tratamento são introduzidas, ao longo da obra, através de breves descrições com exemplificação. No fim do manual é apresentada uma sistematização em anexo, mediante uma tabela (Tab. 2) que apresenta para cada caso o tipo de interlocutor, forma de tratamento, pessoa (2ª ou 3ª) e frases exemplificativas. A omissão do pronome e recuso à 3ª pessoa do singular ou do plural – “Fala alemão / Falam alemão?” – é classificada aqui como “tratamento neutro em relação a desconhecidos”, podendo assim levar o aprendente à ideia, errada, de que esta não será a forma adequada para tratar pessoas conhecidas.

Tab. 2 Sistematização do tratamento no manual 2 (p. 188, traduzido)

Interlocutor	Tratamento	Pessoa	Exemplo
Amigos, irmãos, familiares, jovens	Sg. <i>tu</i> / Pl. <i>vocês</i>	2ª Sg./ 3ª Pl.	<i>Falas alemão?</i> / <i>Vocês falam alemão?</i>
Familiares mais velhos	<i>o pai/amãe/o avô/</i> <i>a avó/o tio/a tia</i>	3ª Sg.	<i>O pai fala alemão?</i>
Conhecidos, colegas, etc. que não são tratados por tu	Artigo + nome próprio Sg. <i>ocê</i> / Pl. <i>ocês</i>	3ª Sg./Pl. 3ª Sg./Pl.	<i>O Rui fala alemão?</i> / <i>O Pedro e a Teresa falam alemão?</i> <i>Você fala alemão?</i> / <i>Vocês falam alemão?</i>
Mulheres solteiras, jovens	<i>a menina</i>	3ª Sg.	<i>A menina fala alemão?</i>
Pessoas (mais velhas) de estrato social inferior	<i>o senhor / a senhora +</i> nome próprio	3ª Sg.	<i>O senhor Pedro fala alemão?</i> / <i>A senhora Teresa fala alemão?</i>
Tratamento “neuro” em relação a desconhecidos	–	3ª Sg./Pl.	<i>Fala alemão?</i> / <i>Falam alemão?</i>
Tratamento cortês em relação a desconhecidos	Sg. <i>o senhor/a senhora /</i> Pl. <i>os senhores /</i> as senhoras	3ª Sg./Pl.	<i>O senhor fala alemão?</i> <i>As senhoras falam alemão?</i>
	<i>o senhor + apelido /</i> <i>a (senhora) Dona (D.) /</i> nome próprio	3ª Sg.	<i>O senhor Santos fala alemão?</i> <i>A (senhora) Dona (D.) Teresa fala alemão?</i>
Tratamento com título	<i>o senhor / a senhora</i> + título profissional / académico	3ª Sg.	<i>O senhor doutor fala alemão?</i> <i>A senhora professora fala alemão?</i>

O tratamento é detalhadamente apresentado no manual 3 (*Lehrbuch der portugiesischen Sprache*, pp. 95-100). A descrição começa pela forma de cortesia mais comum, *o senhor/a senhora*, passando por *Senhora (Dona), você/vocês*⁵ Vossa Excelência, a 3ª pessoa e, por fim, o tratamento na 2ª pessoa.

Neste manual, não existe referência explícita à evitação. O uso da 3ª pessoa é mencionado unicamente como recurso estilístico de não repetição do sujeito ao longo de uma conversa. Nos exemplos “Posso ajudá-la?”, “Muito

⁵Apresentado como uma forma intermédia entre *o senhor* e *tu*, e de utilização generalizada entre jovens, amigos e colegas, sem que seja feita distinção entre PE e PB.

prazer em conhecê-lo.” é salientado o uso do pronome indireto, mas o autor não faz referência à omissão do pronome pessoal como estratégia de evitação. Pelo contrário, introduz a frase “É a sua pasta?” como exemplo para introduzir a possibilidade, mais cortês, de usar o nome de forma explícita: “É a pasta do senhor / de vossa Excelência?”. O maior problema neste manual é o facto de misturar as convenções do PE e do PB, sem aludir às diferenças.

O manual 4 (*Vamos lá*) faz referência explícita ao uso da 3ª pessoa verbal – “Como está?” – no âmbito do tratamento cortês. Contudo, o aprendente não recebe mais informação sobre as circunstâncias em que a pode usar. A este emprego é acrescentada a forma explícita de referência nominal: “Como está o senhor/a senhora/a menina?”. Esta é descrita como expressão de maior cortesia. Por fim, é dada ainda a possibilidade de recurso ao nome próprio: “Como está, Sílvia?”, que é considerada uma forma de tratamento menos formal do que a anterior.

Tab. 3. Sistematização da referência à estratégia de evitação em manuais PLE para alemães

Manual	Referência à Evitação	Contextualização	Exemplo
1 – <i>Weltsprache Portugiesisch</i>	- Referência implícita (-)	- Tendência recente de uso da 3ª pessoa (sem nome do interlocutor)	- <i>Quer falar comigo?</i> - <i>Porque não escreveu?</i>
2 – <i>Sprachkurs Portugiesisch</i>	- Tratamento neutro em relação a desconhecidos (+)	- Alternativa ao uso cortês de <i>o senhor/a senhora</i>	- <i>Fala alemão / Falam alemão?</i>
3 – <i>Lehrbuch der portugiesischen Sprache</i>	- Sem referência explícita à cortesia (-)	Omissão do nome/ pronome ao longo do diálogo (recurso estilístico)	- <i>O senhor já esteve em Luanda?</i> - <i>Já sim senhor.</i> - <i>Esteve também em Maputo?</i>
4 – <i>Vamos lá - Lehrbuch Vol 1</i>	- Referência implícita (-)	Uso da 3ª pessoa verbal sem pronome (forma não marcada)	- <i>Como está?</i> - <i>Como está o senhor?</i> - <i>Como está, Sílvia?</i>

Por forma a complementar a nossa pesquisa, atentámos em duas gramáticas pedagógicas de PLE: a primeira – *Portugiesische Grammatik* – por ser

uma das mais conceituadas desde os anos 1980; a segunda – *Kurzgrammatik Portugiesisch* – por ser uma obra recente.

A *Portugiesische Grammatik*, de Hundertmark-Santos Martins, dedica um capítulo completo (pp.370-375) às formas de tratamento do português, começando pelos princípios gerais, aos quais se segue o tratamento formal – que é descrito como correspondente à forma alemã *Sie* – e por fim, o tratamento informal. No ponto que interessa aqui referir, o do tratamento formal, verificamos que a autora caracteriza o tratamento verbal feito através da 3ª pessoa, com omissão da forma nominal ou pronominal, como “a forma mais neutra” (p. 370) em português. Este tratamento não carece de qualquer forma nominal, pois como a autora afirma, o interlocutor é normalmente depreendido através do contexto. Apesar da descrição pormenorizada de todas as formas de tratamento, a gramática não refere explicitamente a evitação nem as circunstâncias em que esta pode ocorrer.

A *Kurzgrammatik Portugiesisch*, obra mais recente que a anterior, faz uma referência explícita, no âmbito das formas neutras, ao uso da 3ª pessoa como forma de evitação:

Quando o tratamento *o senhor/a senhora* é demasiado formal e deferente, mas tu demasiado informal e familiar, o PE recorre a formas neutras. São usadas sobretudo em grandes cidades, por falantes cujo estatuto social e idade são semelhantes, mas que não se conhecem bem (comparável à forma de tratamento alemã nome próprio + *Sie*) (p.59, tradução)

Como exemplos de formas neutras, são referidos alguns recursos. Em primeiro lugar, o tratamento verbal na 3ª pessoa, sem forma pronominal (“Quer trabalhar comigo?”); em segundo lugar, *o/a* + nome próprio (“O Rui nasceu em Beja?”) e, em alternativa, *ocê/vocês* (“Você leu o relatório?” / “Vocês leram o relatório?”).

Desta forma, o aprendente apercebe-se facilmente da existência de uma forma reduzida que pode ser utilizada em praticamente todas as circunstâncias, tornando o sistema de tratamento português acessível a um falante de língua alemã.

Conclusão

A análise dos sistemas de tratamento em alemão e português revelou sistemas de complexidade diferente. Enquanto o sistema alemão é bastante conciso, com apenas duas formas de tratamento, o sistema português mostra-se mais diversificado e menos transparente. O uso do tratamento nas relações de proximidade-distância é particularmente simples em alemão, o que leva o aprendente a projetar este modelo sobre a língua portuguesa. Assim, este é surpreendido pela impossibilidade de transposição direta das formas de tratamento do alemão para o português. Na nossa opinião, é o conhecimento das formas de evitação que possibilita a resolução desta falta de correspondência entre sistemas. Por este motivo nos ocupámos da análise os manuais de PLE e complementámos a nossa análise através da consulta das gramáticas pedagógicas, procurando deste modo verificar de que forma estes meios apoiam o aprendente alemão na interiorização desta estratégia.

As nossas expectativas de que os manuais preparassem o aprendente para o emprego da evitação não foram correspondidas, na medida em que a maioria dos manuais consultados simplesmente faz uma referência implícita à omissão do pronome pessoal e respetivo recurso à 3ª pessoa, verificando-se que apenas um manual refere esta omissão no contexto do tratamento neutro em relação a desconhecidos. Também a gramática de referência para o ensino do PLE (*Portugiesische Grammatik*) menciona a omissão da 3ª pessoa como forma neutra, sem contudo explicitar a vantagem do emprego desta evitação no âmbito das relações de proximidade-distância. Apenas a gramática mais recente (*Kurzgrammatik Portugiesisch*) faz menção concreta destes parâmetros pragmáticos.

Tendo em atenção que o público-alvo de PLE nos países de expressão alemã é maioritariamente adulto e recorre-se dos manuais e gramáticas para clarificar as regras do uso, consideramos fundamental a comparação com as regras do sistema alemão e ênfase nos aspetos mais frequentes do tratamento em PE que contrastam com o alemão, como por exemplo a frequência do uso da 3ª pessoa. A nossa proposta didática para o ensino do tratamento em PLE preconiza a ênfase (inicial) sobre a dicotomia informal-formal na comunicação quotidiana, introduzindo o *tu* do discurso familiar, ao qual se opõe o recurso à 3ª pessoa (com ou sem nome) do discurso formal, distante. Na sequência desta introdução, deverão ser introduzidas as restantes formas re-

presentadas num contínuo de proximidade-distância. Deste modo, evita-se a tripartição (*tu - você - o/a senhor/a*) do sistema, que não reflete a realidade do tratamento em PE.

Bibliografia

- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987, 1978). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). MIT Press.
- Carreira, M. H. A. (1997). *Modalisation Linguistique en Situation d'Interlocution: Proxémique Verbale et Modalités en Portugais*. Louvain, Paris: Éditions Peeters.
- Carreira, M. H. A. (2001). *Semântica e Discurso*. Porto: Porto Editora.
- Cintra, L. F. L. (1972). *Sobre «Formas de Tratamento» na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Duarte, I. M. (2010). Formas de tratamento: item gramatical no ensino de Português Língua Materna. In A. M. Brito (org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 133-146). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8300.pdf>. Acesso em 23/6/2016]
- Gouveia, C. (2008). As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu. In I. M. Duarte & F. Oliveira (orgs.), *O fascínio da Linguagem* (pp. 91-100). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hammermüller, G. (2004). Adresser ou éviter, c'est la question... Comment s'adresser à quelqu'un en portugais sans avoir recours à un pronom ou à une autre forme équivalente. Sítio do Instituto Cervantes de Paris. Disponível em http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_hammermuller.pdf. Acesso em 5/9/2016]

Levinson, S. C. (1997, 1.ed 1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinto de Lima, J. (2006). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Caminho.

Medeiros, S. M. de O. (1985). *A model of address from negotiation: a sociolinguistic study of continental Portuguese*. (Diss.). Austin, Texas: University of Texas.

Manuais e gramáticas

Kurzgrammatik Portugiesisch A1-B2. (2010). Ismaning: Hueber.

Lehrbuch der portugiesischen Sprache. (2007, 5ª ed., 1984, 1ª ed.). Helmut Rostock, Hamburgo: Buske; Leipzig: Enzyklopädie (1ª ed.).

Portugiesische Grammatik. (1998, 2º ed.). Maria Teresa Hundertmark-Santos Martins. Max Niemeyer Verlag.

Sprachkurs Portugiesisch. (2015, 3ªed., 2011, 1ª ed.). Armino José Morais & Nair Nagamine Sommer. Hueber.

Vamos lá - Lehrbuch Vol 1. (2006). Natália Dourado von Rahden, Teresa Di Fonzo. Hueber.

Weltsprache Portugiesisch. (1986 3ªed. 1965, 1ª ed.). Georg Rudolf Lind, Hueber.

As falas do Ellas: ausencia na escola e hibridación forzada

Xosé-Henrique Costas González

Universidade de Vigo

RESUMO: No val do río Ellas ou val de Xálima, na Estremadura española, nos concellos de Valverde, As Ellas e S. Martiño de Trebello, o 90% dos seus 5.000 habitantes usa habitualmente algunha das tres variedades dun falar “esencialmente galego” (Lindley Cintra, 1974). Estas tres variedades -chamadas polos seus falantes valverdeiro, lagarteiro e mañego-, non teñen máis recoñecemento legal que unha declaración BIC (Bien de Interés Cultural) do Parlamento de Estremadura no ano 2000, pero non posúen ningún recoñecemento estatutario, nin lei de protección, nin moito menos carácter cooficial. A pesar de estaren citadas en todos os informes do Comité de Expertos do Consello de Europa como “Galician in Extremadura”, a súa ausencia do mundo escolar e oficial é clamorosa. De datos recentes (Manso Flores, 2016) tírase que 90% dos escolares usa habitualmente a fala entre eles, nas redes sociais, na internet etc., pero nas aulas este uso é inexistente pois só o castelán está autorizado. Coa pasaxe acelerada dunha sociedade eminentemente rural e agrícola a unha outra vilega e mediaticamente urbanófila, esta situación de falta de estudo dun modelo lingüístico acarrexaba entre a poboación escolar a aceptación indolora e inconsciente de moitos castellanismos morfolóxicos, sintácticos, fonéticos e sobre todo léxicos, pois é no léxico onde se observa máis claramente a irrupción da enxurrada de castellanismos. É decer: se non se lle pon remedio a isto, a ausencia da lingua no mundo escolar provocará axiña a hibridación e progresiva disolución destas falas nun castelán rexional extremeño con restos de galego-portugués. Desde hai 25 anos vimos constatando que a fala dos novos presenta moitas máis interferencias cá dos seus proxenitores. As enquisas sociolingüísticas máis recentes (Ramallo, 2011 e Manso, 2016) mostran dúas tendencias sorprendentes: por un lado soben perigosamente os usos familiares bilingües e mesmo monolingües en castelán, pero por outro a presenza social das falas é tan forte que a maioría dos rapaces usan a variedade local como medio de socialización, afir-

mación e identificación. Se a fala non entra na escola a hibridación e degradación está servida. Pero, que modelo normativo debería entrar na escola? Unha normativa de tendencia portuguesa? Unha de tendencia galega? Ou unha solución “à mirandesa”? O problema non é de fácil solución pero o remedio hai que aplicalo urxentemente porque a degradación da lingua é moi preocupante. Estas variedades poderán non ser substituídas polo español, pero corren o risco de seren castelanzadas ata se faceren irrecoñecibles como falas galego-portuguesas.

1. Limiar

1.1. Na Estremadura española, á parte das áreas onde se fala un portugués de tipo beirão ou alentejano (Cedilho, Ferreira de Alcântara, campo de Alcântara, Olivença e Tálga), úsase un tipo especial de galego-portugués no chamado por uns val de Xálima ou Xalma, e por outros val do río Ellas. Nos tres concellos deste val, Valverde, As Ellas e S. Martiño de Trebello, o 90% dos seus case 5.000 habitantes usan habitualmente algunha das tres variedades deste falar “esencialmente galego” (en palabras de Lindley Cintra, 1974). Á variedade falada en Valverde chámanlle valverdeiru, á falada no concello das Ellas lagarteiru e á falada no de S. Martiño de Trebello mañegu. As dúas últimas aparentan ser moi semellantes e mesmo hai quen fala só de dúas variedades, a valverdeira por un lado e a mañegu-lagarteira polo outro, aínda que na nosa opinión isto non é de todo exacto.

Estas tres variedades locais constitúen un grupo especial dentro das falas galego-portuguesas, porque por un lado presentan as características básicas e comúns da fonoloxía, da morfosintaxe e do léxico galego-portugués, mais polo outro presentan tamén unha serie moi limitada -pero rechamante e sobranceira-, de trazos que as afastan do tronco común e que as acaroan ás variedades meridionais dos dominios asturleonés e castelán. Debido a isto, hai autores que as clasificaron tipoloxicamente como “falas híbridas de fronteira”, “complexo dialectal galaico-luso-astur-leonés” e outras etiquetas. Pero a maioría dos autores coinciden en que son falas galego-portuguesas con maior proximidade ao galego, ben por unha orixe galega, ben por un maior contacto co castelán, ben polas dúas causas. Na nosa opinión son falas de

orixe galega cunha achega diacrónica de leonesismos e sincrónica de castellanismos, ou, en palabras de Juan María Carrasco, son “a terceira póla do galego-portugués”, pero unha póla de orixe galega, setentrional, enxertada nestas terras no século XIII polos repoboadores levados polos reis galaico-astur-leoneses Fernando II e o seu fillo Afonso VIII. A maioría dos colonos aquí instalados procedían de territorios do suroeste galego. Outra cousa é a explicación que se ten dado para o mantemento da fala daqueles poboadores, unha conxunción de factores: illamento, endogamia, marxinalidade, riqueza do val, non contacto co castelán (co portugués polo oeste e co asturleonés polo leste) etc.

1.2. As principais características xerais conxuntas destas falas son:

1. Inexistencia de ditongación das vogais latinas tónicas Ę, Ŏ: *pedra, hedra, tempo, ponte, vento, cego, vello...*
2. Presenza de ditongos decrecentes: *primeiro, xeira, sobreira, centieira*, etc. Os ditongos *ou* e *eu* evolucionaron respectivamente a *oi* e *ei* (*toiro, poico, tesoiro, moiro, roibar, foice, soide, el comei, mei, tei, sei...*).
3. Perda do -N- intervocálico latino e redución de -NN- a -n-: *cear, soar, centeo, cadea, pano, dano...*
4. Resultados de -ANU/A: *mañán, ventán, lan, man, serán, manzán...* (coma o galego occidental).
5. Resultados de -INU/A: *galiña, viciña, camiño, muíño.*
6. Perda do -L- intervocálico latino e redución de -LL- a -l-: *múa, tea, doer, costela, martelo, morcela.*
7. Conservación do F- latino: *fariña, filla, ficer, fer, fome, faba, fuso...*
8. Evolución dos grupos PL-, KL e FL a /ʃ/: *chover, chave, chama, chorume, chumbo...*
9. Evolución dos grupos K'L, G'L a /k/: *ollo, tella, vello, rella...*
10. Resultados dos grupos latinos ULT, UCT, ORI: *muto, escutar, truta, luta, oito, coiro...*

Pero con trazos de seu, propios dentro do galego-portugués, por exemplo:

1. Inexistencia de fonemas de grao medio abertos /ɛ/ e /ɔ/, o que provoca un triángulo vocálico tónico coincidente sincronicamente co do castelán, aínda que diacronicamente sexa o do galego-portugués.
2. Perda habitual do *-d-* intervocálico: vós *cantais*, *cidai~ciai*, *roa*, *meico*, *sábao*, *moea*, *coeira* (coadeira), *tapeira* (tapadeira), *ferrol* (ferrador) etc., agás tras ditongo: *soide* (saúde) *seida* (saída), *queida* (caída) etc.
3. Neutralización e alternancia de líquidas <l/r> en posición implosiva e nos grupos consonánticos (br-bl, cr-cl, fr-fl, pr-pl, gl-gr): *frol*, *cardo* (caldo), *velde* (verde), *arto* (alto)... neutralización sistemática en posición final de palabra en favor de [-l]: *amol*, *señol*, *cantal*, *correol*, *acabal*, *humol*...
4. Uso de tempos compostos co verbo *haber*.
5. Sintaxe pronominal semellante (non idéntica) á do castelán e do brasileiro.

Dentro da unidade xeral que existe entre estas tres variedades galego-portuguesas, con esas e outras características comúns, tamén existen entre elas microdiverxencias. Vexamos no seguinte cadro as diferenzas entre as tres variedades e como o lagarteiro ten trazos diferenciais comúns unhas veces co valverdeiro e outras co lagarteiro (á parte de ter dous ou tres trazos senlleiros, propios, inexistentes nas outras dúas variedades):

Valverdeiro (60%)	Lagarteiro (22%)	Mañego (18%)
[f]logu, hoi[f]i, lon[x]i	i[ɜ]logu, hoi[s̺]i, lon[dɜ]i	[ɜ]ugu, ho[ɜ]i, lon[dɜ]i
no[s̺]a, ca[s̺]a, u[s̺]o, pa[s̺]o	no[s̺]a, ca[z̺]a, u[z̺]o, pa[s̺]o	no[s̺]a, ca[z̺]a, u[z̺]o, pa[s̺]o
[θ]inco, pra[θ]a, tre[θ]e,	[θ]inco, pra[θ]a, tre[ɸ]e	[θ]inco, pra[θ]a, tre[ɸ]e
padre, ladrón, pedra, hedra	padre, ladrón, pedra, hedra	paire, lairón, peira, heira
mans, rans, ventáns, miñáns	mas, ras, ventás, mañás	mas, ras, ventás, mañás
can[θ]ións, ra[θ]óns, capitáns	can[θ]iós, ra[ɸ]ós, capitás	can[θ]iós, ra[ɸ]ós, capitás
[u s̺] home[s̺]	[u z̺] home[s̺]	[o z̺] home[s̺]
comeu, bebeu / viviu,	comeu, bebeu / viviu	comei, bebei / viví
chegaran, levaran, criaran	chegorin, lavorin, criorin	chegorin, lavorin, criorin
Ficer	fer	fer
[θ]agaliña, a[θ]eviño, ca[s̺]iña	ɸagaliña, a[ɸ]eviño, ca[z̺]iña	[ɸ]agalita, a[ɸ]evito, ca[z̺]ita

1.3. Estas falas non teñen máis recoñecemento legal que unha declaración BIC (Bien de Interés Cultural) do Parlamento de Extremadura no ano 2000 -unha declaración que a nada obriga e a nada compromete-, pero non posúen ningún recoñecemento estatutario, nin lei de protección, nin moito menos carácter cooficial. A pesar estaren citadas en todos os informes do Comité de Expertos do Consello de Europa¹ sobre o (in)cumprimento en España deste tratado internacional, -citadas normalmente como “Galician in Extremadura”-, a súa ausencia do mundo escolar e oficial é clamorosa. De datos recentes (Manso 2016) tírase que 90% dos escolares usa habitualmente a fala entre eles, na internet etc., pero nas aulas este uso é do 0%.

2. Situación sociolingüística actual

A pasaxe acelerada nos últimos decenios dunha sociedade eminentemente rural e agrícola-gandeira, en xeral pouco escolarizada ou -polo menos na poboación feminina- moi deficientemente escolarizada, a unha sociedade xa máis

¹Vid. Costas, 2013b en http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/artigos/art4_n3.pdf

vilega, plenamente escolarizada en castelán e mediaticamente urbana tivo as súas consecuencias. Entre a poboación escolar, esta situación de falta de cultivo e estudo dun modelo lingüístico propio ou unha orientación para escribir o que fala, esta situación acarrega a aceptación indolora e inconsciente de moitos castelanismos morfolóxicos, sintácticos e mesmo fónicos.

Pero é sobre todo no léxico onde se observa unha enxurrada escolar de castelanismos que afectan aos campos semánticos naturais. É decer: se non se lle pon remedio a isto, a ausencia da lingua no mundo escolar e no mundo oficial provocará a progresiva hibridación e –a medio ou longo prazo–, a disolución destas falas nun castelán rexional extremeño con restos de voces galaico-portuguesas. Esa é a deriva que levan estas falas.

As enquisas sociolingüísticas máis recentes (Ramallo, 2011 e Manso, 2016) mostran dúas tendencias case antagónicas: por un lado medran os usos familiares bilingües (castelán-variedade local) e mesmo monolingües en castelán, pero polo outro a presenza social das falas é tan forte e tan identitaria que a maioría dos rapaces que na casa non usan nunca ou usan só ás veces a fala local (arredor dun 30%), en troques, sorprendentemente, usan fóra da casa variedade local como medio de socialización, afirmación e identificación. Apréndena por contacto co resto dos rapaces e porque, segundo algúns deles, non queren pasar a vergoña de non falala, por iso se integran no grupo, no colectivo, falándoa. E se os usos grupais na internet ou na telefonía móbil son na fala local, eles, os castelanfalantes ou os diglósicos na casa, usarán a fala da maioría tamén nestes medios: ou valverdeiro, ou lagarteiro ou mañego, pero principalmente o valverdeiro porque o 70% da poboación menor de 25 anos é valverdeira (16,5% lagarteira e 13,5% mañega). Deste xeito (Manso, 2016) o 90% dos rapaces usan habitualmente a fala nas redes (twitter, facebook, chats, foros etc.), sen lles importar como escribilla.

Isto, sociolingüísticamente é ben relevante. En Galicia algunha xente di que non escribe o galego porque non o sabe escribir ben (ou esa é a excusa que poñen). No val do Ellas non lles importa como escribir, iso é secundario, pero escriben sempre ou case sempre, e fano con orgullo identitario.

Os propios estudantes son conscientes de que a súa fala particular, a da súa franxa de idade, xa difere da dos seus avós, poucos mozos coñecen xa as formas “antigas”, e os que as coñecen non as usan e, deste xeito, a fala local vaise hibridizando co castelán. A ausencia da fala na escola condena a variedade local á disolución no castelán. Si, o uso é alto, moi alto, e a con-

ciencia lingüística identitaria é forte, moi forte, pero falla a calidade da lingua, acéptanse sen cuestionar todo tipo de interferencias do castelán, a lingua da escola, da universidade, de fóra, da administración municipal, dos medios de comunicación etc. A fala local está ben para falala, para a poesía, para a familia, para as festas e actividades locais, para a cohesión social e grupal... pero queda aí, de aí non pasa.

Só houbo unha tímida experiencia de introdución da fala na escola, tímida, sen textos, sen dicionarios, sen orientacións ortográficas, sen gramática. No curso escolar 1998/1999 a Junta de Extremadura autorizou a impartición dunha materia extraescolar e extracurricular denominada “Taller de Lengua”, actividade extraescolar que competía con Guitarra, Informática e outras actividades formativas. As autoridades supuxeron que sería unha clase de reforzo da clase de Lengua Española. Matriculáronse o 100% dos alumnos dos tres colexios do val do Ellas. Durante un ano e cunha periodicidade dunha hora á semana, o funcionario mañego Juan Carlos Márquez, foi dando aulas de “Fala” polos tres colexios. Curiosa e inexplicamente, a Junta de Extremadura retirou o subsidio para que se puidese seguir impartindo esta materia en anos sucesivos. “Taller de Lengua” foi a única actividade á que se lle retirou a subvención sen explicación ningunha, e non foi por falta de matriculados, igual foi por “perigoso” exceso de matriculación.

3. As interferencias entre os vellos e os novos

Veremos a seguir moi resumidamente cales son as principais interferencias que vimos observando e detectando entre os falantes menores de 30 anos e os falantes maiores de 60 anos. Estes datos foron obtidos do contraste de gravacións nosas dos anos 1994-2001 (hai 15-20 anos) e gravacións de alumnos da Universidade de Vigo realizadas nos anos 2013-2016, xunto con anotacións de preguntas directas nosas aos informantes.

a) Fónicas:

1. Ausencia do alófono africado prepalatal sonoro [dʒ] nos rapaces mañegos e lagarteiros, cando é normal a súa pronuncia, sistemática en posición interior de palabra tras nasal, na poboación adulta:

lon[dʒ]e, [dʒ]in[dʒ] a, *mon*[dʒ]a, *naran*[dʒ] a, *espon*[dʒ]a... no seu lugar pronuncian a fricativa prepalatal sonora [ʒ]

2. Vocalismo átono final –o/-e nos cultismos. O vocalismo átono final é nos adultos sistematicamente –u/-i: *un homi novu, altu i forti*. Por influencia da escola e da escrita en castelán moitos novos xa pronuncian ás veces –o/-e átonos finais. No vocalismo átono non final os adultos tamén pronuncian maioritariamente [i] e [u], os novos non sempre.
3. Distinción –r/-l finais. O normal é que se pronuncie sempre –l final (*amol, cantal, dil, vil, escribil, humol, abril...*) e en interior de palabra alternen (*caldu, veldi, calni, artu, farta*). A distinción en interior de palabra xa é sistemática nos novos (escolarizados) e estes mesmos novos son os que empezan a distinguir tamén en posición final *abrir/abril*.
4. Interferencia do –n alveolar en lugar do velar: non hai problema na pronuncia da nasal velar en interior de palabra: *unhas, algunhas, niñunhas*, pero si detectamos en rapaces menores de 10 anos pronuncias do –n final velar xa como alveolar en secuencias como [‘leβan ēn a’βjon] en lugar do común e normal [‘leβaŋ ēŋ a’βjon].

b) Morfolóxicas

5. Cambios no xénero dos substantivos: *a cume, a sal, a narí, a leiti, a costumi..*
6. Non realización das contraccións de preposición + artigo (*con aquela, de aqueles, con esta, con o, en a...*). Na fala dos vellos son normais as contraccións *coaquela, daquelis, coesta, coa, na...* na fala dos novos as contraccións son moi escasas.
7. Desaparición dos demostrativos arcaizantes *aquestes, aquesas...*
8. Desaparición do posesivo distributivo: *caunsei, caunsúa...*
9. Aumento esaxerado de verbos pronominalizados: *subirse, baixarse, montarse, casarse, morrerse, imaxinarse...*
10. Presenza habitual dos falsos reflexivos do castelán (pronomes reflexivos funcionando como CI): *non so cre, ia to comes, se o bebei tó, so comei dunha bocá.*

11. Uso do pronome *se* por *le* como CI: *dáseu a el (dálu a el), queru que su digas a ela (que lo digas a ela)*.

c) Sintaxe castelá:

12. Sintaxe do pronome *o/a/os/as* con participio: *a había feitu ei*. O normal nestas falas é a énclise do pronome *o/a/os/as* con participio, pero na xente nova observamos cada vez máis redobro e mesmo próclise:

había feitu ei / non había feitu ei (maiores de 40 anos)

a había feitu ei / non a había feitu ei (menores de 40 anos)

a había feitu ei / non a había feitu ei (menores de 20 anos)

d) Entrada sen cuestión de léxico castelán:

bubilla, petirroju, mimbrillu, maracatón, lumbrí, alcaraván, colmena, lomo, cumbre... (*bubela/popa, choiriceiru, marmelu/perón, péxego/pexego, miñoca/mioca, churrulí, colmea, lombu, cumi...*) moitas veces adaptado fonética e morfoloxicamente (*cirueleiru, mimbrilleiru, maracatononeiru, mostaixu en lugar de ameixeira, marmeleiro, pexegueiro, muruxa*). O léxico culto que chega vía escolar, técnica, administrativa etc., entra sen apenas adaptación: *geulugía, cigüeñal, impuestu...*

O proceso de entrada do castelanismo léxico é moi sinxelo:

- En principio dáse unha convivencia sinonímica perfecta entre a forma propia (*pexego*) e a forma allea (*maracatón*).
- Logo vén a fase da diglosia interna: a forma allea aparece no imaxinario colectivo asociada a connotacións positivas, é mellor, máis comerciable, mellor presentada, de mellor calidade, vén de fóra etc: *maracatón*. A forma propia é máis pequena, doméstica, rústica, non comerciable etc: *pexego*.
- Por último vén a substitución léxica: as xeracións máis novas só usan a forma allea (*maracatón*) porque en moitas ocasións descoñecen a forma propia (*pexego*).

Hai algúns casos de hipercastelanización dos castelanismos: *castellano* > *castejanu* (cando existe a forma antiga *castelán* fosilizada no refrán “*radón ten o castelán cuandu non la dan*”), baixo a analoxía *traballo-trabajo*, *palla-paja*, *mollo-mojo*. Como tamén hai casos de enxebrización fonético-morfolóxica dos castelanismos: *mostaxeiru*, *centeneiras*, *xeta* etc.

4. O problema da norma e as posibles solucións

Se a fala non entra na escola a hibridación e degradación está servida. Si, é certo, algo positivo debe facer a presenza do portugués nas escolas e no instituto desde hai uns poucos anos, porque o portugués se percibe como unha lingua veciña fácil de aprender, parecida, pero teñen consciencia de que non é a súa lingua.

Imaxinemos que se algún día se cumprise a CELRM e que a lingua se puidese estudar na escola ou impartir aulas nela: que lingua “padrón” sería a axeitada para a escolarización nestas variedades nas tres escolas e no instituto do val? Unha normativa de tendencia portuguesa? Unha de tendencia galega? Ou unha solución “à mirandesa”? O problema non é de fácil solución pero o remedio hai que aplicalo urxentemente porque a degradación da lingua é moi preocupante.

Estamos convencidos de que a curto ou medio prazo estas variantes non serán substituídas polo español, pois o grao de autoestima lingüística é moi alto, pero corren o risco de seren castelanizadas ata se faceren irrecoñecibles como falas galego-portuguesas. É necesario introducir o seu estudo na escola con materiais didácticos creados/traducidos na rede, como fan por exemplo os araneses, que teñen libros dixitais, dicionarios, gramáticas, exercicios, cursos de lingua, todo na rede, por economía, por ecoloxía e por pragmatismo, dissociando así lingua local de ruralidade e atraso. Pero cómo escribimos iso que poderíamos pór na rede para que o alumnado se chegue a identificar ou non chegue a anoxar ese modelo unificado de lingua?

Para un dos sabios destas falas, o catalán José Enrique Gargallo Gil non é doado aplicar unha norma “á moda portuguesa” pois –di el– “*un reintegracionismo lusista me parece a todas luces inviable*”, nin un modelo propio, independente, pois –segundo este autor– “*comportaría perder el norte y en-*

cerrarse en una política lingüística de campanario”, mais tampouco unha norma de base galega:

Mi reticencia a una ortografía y a una normativa morfosintáctica a la gallega sé que la sienten asimismo especialistas no gallegos que se han dedicado a la fala, así como no pocos de entre sus hablantes (...) Un reintegracionismo parcial, gallego pero no portugués, como el que veo se pretende desde Galicia, acaso sea más viable, pero seguramente hallará oposición en los tres lugares. (2009, p.39)

Para outro grande especialista, o catedrático extremeño Juan M^a Carrasco (2009, pp.241-242), a solución podería pasar por unha norma propia, autóctona, para preservar a súa identidade, pois para este autor toda aproximación ao galego sería unha absorción lingüística inadmisíbel. A el parécelle mellor unha solución “á mirandesa”: considerar estas falas oficialmente e asemade dotalas de elementos normalizadores e normativizadores que se axeiten exclusivamente aos trazos propios destas falas, solución coa que viamos que discrepaba Gargallo, que a cualificaba de “política lingüística de campanario”.

Desde que a principios dos anos 1990 eclosionou nas universidades de diversas latitudes un enorme do interese por estas falas, varias foron as “aproximacións normativas” que se fixeron: as propostas máis antigas foron as da asociación galega Alén do Val, de Pontevedra, en 1993 e a do lingüista eonaviego Xavier Frías Conde en 1994, partindo ambas as dúas desde unha óptica galega; en 2004 o investigador e poeta mañego Domingos Frades fixo outra proposta para escribir nas falas (*Vamus a falal*, 2004) desde unha óptica autónoma pero galegófila.

Máis recentemente, nos últimos dous anos, xurdiron tres propostas normativas que reflicten aproximadamente as tres posibilidades² ou sensibilidades que xa esbozara Gargallo en 2009:

- a) Unha norma á moda portuguesa, elaborada e difundida polo Grupo Xálíma³ (Corredera, Galindo & Maragoto, 2015) moi usada por estes tres

²Vid. “O galego no Val do Ellas”, suplemento A Fondo do semanario *Sermos Galiza*, n^o 33, febreiro de 2016.

³O Grupo Xálíma é partidario da reintegración destas falas no portugués e pide o estudo obrigatorio do portugués para todo o alumnado.

activistas nas redes e nalgunha publicación poética, pero rexeitada socialmente no val⁴.

- b) Unha norma propia, independente e moi elástica, elaborada polo lingüista checo Miroslav Valeš (bo falante de lagarteiro) para a Asociación A Nosa Fala⁵, usada nas publicacións desta asociación en colaboración con ADISGATA e nas publicacións municipais (folletos de festas, bandos, cartelaría, sinalética) dos concellos de Valverde e das Ellas. A idea base desta norma é que o falante é soberano e pode escribir como lle apeteza e por riba das consideracións dos lingüistas, de aí que todas as súas edicións as fagan nas tres variedades: valverdeiro, lagarteiro e mañego, pero en cada texto no idiolecto particular e co criterio persoal de cada redactor.
- c) Unha norma autóctona, conectada co galego pero con moitas concesións ás solucións propias, como é a que empregou Domingo Frades na súa tradución d’*O Novu Testamentu* (2015) ao mañego, seguida coa publicación de 15 contos infantís universais pola filóloga mañega Tamara Flores (2016), coas publicacións científicas da filóloga valverdeira Alicia Manso Flores ou co recente libro de escolma de artigos xornalísticos da nosa autoría *Algunhas ideas nas vosas falas* (2016)⁶. Non tanto Frades, pero si as outras autoras, demostraron que se pode escribir nun modelo unificado (non uniformado) de lingua sen “traizoar” nin “enterrar” as variedades locais, que é o medo expresado sempre pola asociación A Nosa Fala.

Vexamos as tres propostas existentes nestes momentos:

⁴Ata o extremo de que houbo declaracións de plenos municipais rexeitando esta ortografía portuguesaizante.

⁵Nesta norma o falante escribe tal e como pronuncia e todo é válido, pero basicamente é unha proposta saída desde o lagarteiro.

⁶A filosofía desta normativa está esbozada no artigo “¿Qué norma le convén ás falas do Val do Ellas?” (Costas 2016, pp.70-79).

Norma filoportuguesa	Norma foneticista d'ANFala	Norma autóctona filogalega
Por supostu que há canciõs em as nossas falas, que para isso a língua está mui viva em as bocas e em os coraçõs dos falantis. O que há que fizer é ùa recolhía polas casas e polos lugaris entre a genti maior, os velhos, e logu de apanhal as canciõs escolhel as melhores para graval un CD. A ortografía das letras das canciõs sería a que cada pessoa quiger.	Pul supostu que hai canciõs in as nosas falas, que pa isu a lengua istá mui viva inas bocas i inus corazós dus falantis. U que hai que fel e unha ricullía pul as cashas i pul us lugaris entri a xenti maiol, us vellus, i logu de apañal as canciós iscullel as milloris pa graval un CD. A urtugrafía de as letras de as canciós sería a que ca pesoa quixera.	Por supostu que hai canciõns nas nosas falas, que pa isu a lingua está mui viva nas bocas i nos corazõns dos falantis. O que hai que fel é unha recollía polas casas i polos lugaris entre a xenti maiol, os vellus, i logu de apañal as canciõns escollel as milloris pa graval un CD. A ortografía das letras das canciõns sería a que ca pesoa quixera.

Independentemente de cal for a norma escollida, pensamos que sería necesario urxentemente chegar á aprobación “á maneira mirandesa” dunha pequena gramática normativa, cunhas mínimas orientacións do que se pode e do que non se pode aceptar na lingua, así como dun dicionario valego-castelán-valego para a aprendizaxe de novos falantes e reciclaxe de falantes tradicionais. Ese dicionario está feito na Universidade de Vigo desde hai dous anos, é un vocabulario na rede de 6.000 voces con cadansúas transcricións fonéticas máis comúns, con descrición de cada entrada, sinónimos e correspondencias en castelán e galego. Pero está feito en galego, grafado á galega, por iso non se dá a coñecer, está agardando por un consenso normativo que non dá chegado.

Podemos estar de acordo con Gargallo e Carrasco en que unha norma galega tamén sería de difícil aplicación, pero non o sería, e aquí atina Gargallo, unha norma autóctona de base galega, autóctona porque conseguiría manter a súa identidade -como desexa Carrasco-, e de base galega porque é a variedade galego-portuguesa elaborada que máis próxima lle acae a estas falas. Teñamos en conta ademais que o valverdeiro, usado polo 60% dos falantes e polo 70% dos menores de 30 anos, é das tres variedades a máis próxima estruturalmente ao galego común (non ten sibilantes sonoras; fai os plurais *canciõns*, *capitáns*;

etc.), pois é coincidente co galego nun 83% dos seus trazos fonolóxicos e morfosintácticos.

Todos os especialistas cren que é posible un modelo escrito unificado, pero o 99% dos falantes quere seguir usando a súa variedade local e reflectir na escrita todos os seus trazos dialectais. Desde logo a introdución na escola destas falas e a súa impartición por falantes nativos especializados, xunto coa creación dun organismo oficial que vele pola estandarización e a normalización destas falas, concretando o estipulado na Carta Europea das Linguas Rexionais, asinada e ratificada (e sempre incumprida) polo Reino de España, serán a única maneira de frear a súa paulatina hibridación (non tanto substitución) e a súa disolución no castelán.

5. Epílogo

Hai xa vinte anos, nun congreso sobre A Fala, algúns colegas filólogos opinaban con vehemencia que non había que intervir “politicamente” na deriva das falas minoritarias ou minorizadas, non había que facer “enxeñaría lingüística” (que era o que se facía en Cataluña e Euskadi, pero tamén en moitos países europeos) e tratar os falantes como ratos de laboratorio. Se entraban castelanismos, entraban porque a xente quería, se a xente deixaba de falar por condicionamentos sociais, non pasaba nada, era o destino. As linguas nacen, evolucionan, converxen, decaen, morren...

Pero non de maneira natural. As linguas non morren por vontade dos falantes senón por colonización ou submisión lingüística a outra comunidade falante doutra lingua. Nós rexeitamos o determinismo, non é por vontade divina, é por intervención humana que as linguas morren. Os montes non arden porque así o queira Deus.

Se hai 100 anos eu tiña un bosque autóctono, con flora e fauna locais, aínda que houbo tamén algunha especie foránea... e hoxe teño un monte en parte queimado e en parte cheo de especies vexetais e animais invasoras exóticas, introducidas pola actividade económica do home, e esas especies que ameazan a flora e fauna autóctonas poden modificar totalmente o ecosistema, eu lexitimamente procederé –programada e sistematicamente–, a ir eliminando as especies invasoras e ir rexenerando e repoboando o ecosistema auctóctono para que non corra perigo. Terei que botar man da enxeñaría fores-

tal e da enxeñaría do medio para reconstruír o que foi natural durante centos de anos.

Non facelo, non intervir planificadamente, é permitir conscientemente a morte do que é natural e autóctono e a súa substitución polo que é artificial e alóctono. E no caso das minorías lingüísticas os lingüistas non podemos ser simples observadores ou fúnebres notarios. Desde a ciencia é necesario intervir socialmente, porque a Lingüística se quere ser aplicada debe ser implicada.

Bibliografía

- Asociación A Nosa Fala (2015). *Proposta de Ortografía de A Fala* [última consulta o 3/9/2016 www.anosafala.com/wpcontent/uploads/2016/02/Proposta-da-ortograf%C3%ADa-de-A-Fala.pdf]
- Carrasco González, J. M. (1996 e 1997). Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura. Parte I: Grupos dialectales. Clasificación de las hablas de Jálama. *Anuario de Estudios Filológicos*, 19, 135-148 y Parte II y última: Otras hablas fronterizas. Conclusiones. *Anuario de Estudios Filológicos*, 20, 61-79.
- Cintra, L. F. L. (1974). A linguagem dos foros e o galego-português de Xalma. In M. de Paiva Boléo, *Estudos de linguística portuguesa e românica I* (pp. 508-537). Coimbra: Faculdade de Letras.
- Corredera Plaza, A., Sanches Maragoto, E. & Martín Galindo, J. L. (2015). *Criterios para orientar a ortografía da lingua do Val de Xálama*. Última consulta 3/9/2016 <http://pgl.gal/wp-content/uploads/2015/08/Crit%C3%A9rios-para-orientar-a-ortografia-do-xalimego.pdf>
- Costas González, X. H. (2013a). *As falas de orixe galega do val do río Ellas (Cáceres)*. Vigo: Edicións Xerais.
- Costas González, X. H. (2013b). O galego do Val do Ellas e a Carta Europea das Linguas Rexionais e Minoritarias. *A letra miúda. Revista de sociolingüística da CGENDL*, 3 [última consulta 3/9/2016 http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/artigos/art4_n3.pdf]

- Costas González, X. H. (coord.) (2016). O galego no val do Ellas. Suplemento especial. *Sermos Galiza*, 133, 25/02/2016.
- Costas González, X. H. (2016). *Algunhas ideas nas vosas falas*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas.
- Frades Gaspar, D. (2004). *Vamus a falal*. [autoedición]
- Frades Gaspar, D. (2015). *O Novu Testamentu*. Madrid: Sociedad Bíblica de España.
- Maia, C. de A. (1977). Os falares fronteiriços do concelho de Sabugal e da vizinha região de Xalma e Alamedilla. Suplemento IV da *Revista de Filologia Portuguesa*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Manso Flores, A. A. (2016). Enquisa recente no IES Val de Xálisma. *Sermos Galiza*, 133, no caderno de análise “A Fondo”, especial “O galego no Val do Ellas”, 25/02/2016, p.6.
- Ramallo, F. (2011). O enclave lingüístico de Xálisma: unha análise socio-lingüística. *Estudos de Lingüística Galega*, 3, 111-135. Última consulta o 5/9/2016 www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/viewFile/340/340.